

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA –
MESTRADO/MAPSI**

**ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI:
UM ESTUDO EM RONDÔNIA**

ELISANGELA SOBREIRA DE OLIVEIRA

**PORTO VELHO
2011**

ELISANGELA SOBREIRA DE OLIVEIRA

**ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI:
UM ESTUDO EM RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

**PORTO VELHO
2011**

Oliveira, Elisangela Sobreira de
O48e Escolarização de adolescentes em conflito com a lei: um
2011 estudo em Rondônia / Elisangela Sobreira de Oliveira;
orientadora, Marli Lúcia Tonatto Zibetti. -- Porto Velho, 2011.
130 f. : Il. ; 30 cm.

Dissertação: (mestrado em psicologia) – Universidade
Federal de Rondônia.

Referências

1. Psicologia escolar. 2. Psicologia Histórico-Cultural. 3.
Psicologia da educação. 4. Educação – Rondônia. 5. Processo de
escolarização. 6. Escolarização de adolescentes. I. Zibetti, Marli
Lúcia Tonatto. II. Universidade Federal de Rondônia. III.
Título

CDU : 159.922.8 : 37.015.3(811.1)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UM ESTUDO EM RONDÔNIA

ELISANGELA SOBREIRA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Psicologia da
Universidade Federal de Rondônia para
obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar
e Processos Educativos

Orientadora: Dra. Marli Lúcia Tonatto
Zibetti

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Assinatura: Marli L.T. Zibetti

Prof. Dr. Marcelo Domingues Roman

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Baixada Santista)

Assinatura: Marcelo Roman

Prof. Dr. Luis Alberto Lourenço Matos

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Assinatura: Luis Matos

Dissertação aprovada em: 29/08/2011

Este trabalho é dedicado aos meus pais e ao meu irmão por serem pessoas que amo, por acreditarem e por toda dedicação. Ao meu irmão e ao meu pai em especial por permanecerem presente em todos os momentos independente de qualquer circunstância.

Ao meu noivo pela paciência, estímulo, apoio e companheirismo, com quem pretendo continuar dividindo minhas conquistas e alegrias por muitos e muitos anos.

Em especial, à minha orientadora, Professora Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti pela amiga e companheira que foi no desenvolvimento deste trabalho.

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus, que me abriu portas e janelas para muitas conquistas tanto na área profissional quanto na vida afetiva, colocando em meu caminho pessoas maravilhosas como as que encontrei nestes dois anos de caminhada para a realização desta pesquisa.

À Professora Marli Lúcia Tonatto Zibetti, pelas orientações e intervenções, fossem elas pessoais ou teóricas, mas principalmente pela paciência, por acreditar que seria possível e por ter se apresentado a mim como um exemplo de dedicação e determinação a seguir. Obrigado.

Aos Professores Dr. Marcelo Domingues Roman e Dr. Luís Alberto Lourenço Matos membros da Banca Examinadora pelas excelentes contribuições realizadas através das sugestões oferecidas durante a banca de qualificação. A possibilidade de diálogo e discussão sobre o tema que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu colega de trabalho Clodoaldo Oliveira Vieira e aos Juízes que passaram pela Comarca onde atuo, pela compreensão quando da minha ausência em alguns momentos e apoio a continuidade da pesquisa.

Às equipes das Unidades pesquisadas e adolescentes participantes da pesquisa que possibilitaram a realização deste projeto.

Aos professores do MAPSI, pela dedicação e empenho em contribuir com nossa formação acadêmica.

Aos amigos de mestrado, Carla, Carol, Daniella, Djalma, Edimar, Fernanda, Luanna, Sheylla e Vanessa, que se fizeram presentes nos momentos de angústia trazendo palavras de ânimo, incentivo e apoio. E aos amigos Jorge e Bruno que colaboraram imensamente e a quem não tenho palavras para agradecer tamanha generosidade. Amigos que representam a família que escolhi, com quem compartilhei momentos de alegrias e descobertas maravilhosas.

Ao meu noivo, Maksuel Carleto, que não mediu esforços para estar ao meu lado em todos os momentos, que suportou e vivenciou junto comigo todas as fases do processo de desenvolvimento de uma dissertação.

A minha mãe, Terezinha Gomes do Nascimento pela vida, ao meu pai, José Sobreira de Oliveira e meu irmão, João Francisco Sobreira de Oliveira, que acreditaram e demonstram todos os dias um amor incondicional.

A todos que de forma direta ou indireta colaboraram e me apoiaram na realização deste projeto.

*“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.*
(Rubem Alves)

OLIVEIRA, Elisangela Sobreira. **Escolarização de adolescentes em conflito com a lei: um estudo em Rondônia**. Porto Velho-RO, 2011. 129 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI, Fundação Universidade Federal de Rondônia.

RESUMO

Este trabalho toma como problemática a escolarização de adolescentes em situação de conflito com a lei e se propõe a investigar as condições em que ocorre o processo de escolarização desses adolescentes em duas Unidades Socioeducativas do interior do Estado de Rondônia que atendem à medida de privação de liberdade. Para isso, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, adotando como instrumentos a análise documental, entrevistas individuais com os adolescentes e funcionários das Unidades pesquisadas, assim como registros e anotações em diário de campo. Tomando como aporte teórico de referência a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural a pesquisa procurou compreender a problemática, tanto do ponto de vista dos determinantes históricos e políticos que influenciam a materialização das políticas públicas no contexto social, quanto as opiniões e impressões dos sujeitos que vivenciam tais políticas desde seu processo de implantação até o momento da pesquisa. Participaram da investigação dois diretores das Unidades, quatro profissionais da equipe técnica, sendo estes um professor de informática, uma pedagoga, uma assistente social e uma psicóloga, bem como cinco adolescentes, sendo dois deles internos na Unidade I e três na Unidade II. A análise dos dados foi organizada a partir de duas grandes categorias: a) A organização das Unidades e as relações institucionais; b) O processo de escolarização. Os resultados, no que se refere ao aspecto institucional, indicam a precariedade do sistema socioeducativo em todos os âmbitos, tanto os relacionados à estrutura física e de recursos humanos, quanto à formação dos profissionais responsáveis pelo processo educativo. Em relação à escolarização, constatou-se o encaminhamento dos adolescentes para a Educação de Jovens e Adultos, basicamente para a certificação do processo escolar, sem que lhes sejam dadas condições de apropriação do conhecimento. Sem acesso a processos de aprendizagem sistematizados, seja no interior da Unidade ou no próprio sistema supletivo, o atendimento nas Unidades está distante de ser um processo humanizador, pois estão presentes intervenções clínicas, normalizantes e higienizadoras, que revelam a ideologia de uma classe dominante onde há poucos lugares para a criticidade e muitos para o ocultamento daqueles que interferem na ordem estabelecida. As discussões apontam para a importância da escolarização, não só como direito, mas como um processo fundamental de humanização do homem, sendo essencial a convivência com outros sujeitos, dentro ou fora da instituição, para que se possa, efetivamente, proporcionar condições para a inclusão social cidadã.

Palavras-chave: Unidade socioeducativa. Adolescente em conflito com a lei. Escolarização.

OLIVEIRA, Elisangela Sobreira. **Education of adolescents in conflict with the Law**: study in Rondônia. Porto Velho-RO, 2011. 129 p. Master Thesis. Graduate Program in Psychology – Masters/MAPSI, Federal University of Rondônia.

ABSTRACT

This work takes as its problematic the education of adolescents in conflict with the law system and intends to look into the conditions in which the process of education of adolescents at two socio-educational units in the state of Rondônia that serve as a privation of freedom. For that purpose, it was used a qualitative approach as a methodology, adopting as tools the document analysis, interviews with adolescents and staff of the units surveyed, as well as records and notes in a field diary. Taking as reference the theoretical contribution Historical and Critical Pedagogy and the Historical-Cultural Psychology, the research sought to understand the problem, both from the standpoint of historical and political determinants which influence the materialization of public policies in the social context, as the opinions and impressions of the subjects who experience such policies since its implementation process as far as the research moment. Two directors of the units, four professional of the technical team, one of them a computer teacher, a pedagogue, a social worker and a psychologist, and five teenagers, including two mates in Unit I and three in Unit II participated in the research. Data analysis was organized from two broad categories: a) the organization of Units and institutional relations, b) The process of schooling. The results, regarding the institutional aspect, indicating the precarious socio-educational system at all levels, both related to physical infrastructure and human resources, as well as training for professionals responsible for the educational process. Regarding education, there was the referral of adolescents for Youth and Adults education, primarily for school certification process, without giving them conditions of appropriation of knowledge. Without access to systematic learning processes, either within the Unit or in the supplementary system, the service at the Units is far from being a humanizing process, for there are clinical inventions, normalizing and sanitizers, which reveal the ideology of a ruling class which there is little room for criticism and much room for the concealment of whoever interfere with the established order. The discussions point to the importance of schooling, not only as a right but as a fundamental process of humanization of man is essential to living with other individuals within or outside the institution, so that we can effectively provide the conditions for social inclusion of citizenship.

Keywords: socio-educational Unit. Adolescents in conflict with the law. Schooling.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMP – Associação Brasileira dos Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude

CAA – Coordenadoria de Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei

CAPS - I – Centro de Atenção Psicossocial - I

CDEA – Centro de Defesa da Criança e Adolescente Maria dos Anjos

CEEJA – Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos

CENSE – Centro de Socioeducação de Curitiba

CNJ – Conselho Nacional da Justiça

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação para Jovens e Adultos

FASER – Fundação de Assistência Social de Rondônia

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar

FONACRIAD – Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras de Política de Proteção e Direitos da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento Delinquente.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAPSI – Mestrado em Psicologia

MEC – Ministério da Educação

PAIF – Programa de Atendimento Integral à Família

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNBEM – Política Nacional do Bem Estar do Menor

PR – Presidência da República

SAM – Serviço de Atendimento ao Menor

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República

SEJUS – Secretaria de Justiça do Estado de Rondônia

SGD – Sistema de Garantia de Direito

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SPDCA – Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. ASPECTOS LEGAIS DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DA OMISSÃO AO CONTROLE DO ESTADO	19
1.1 Primeiro momento: da omissão à culpabilização	20
1.2 Segundo momento: regulamentação do Estado	24
1.3 Terceiro momento: o Estado como forma de controle	27
1.4 Pesquisas recentes	32
2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA SUPERAÇÃO DA MARGINALIDADE	37
2.1 Diferentes concepções sobre educação na sociedade capitalista	38
2.2 Por uma concepção crítica de educação: as contribuições da Pedagogia Histórico - Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural	49
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1 Método	57
3.2 Objetivos	58
3.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	58
3.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	59
3.3 O cenário	59
3.4 Os atores	60
3.5 Os instrumentos	62
3.6 Procedimentos para produção de dados	64
3.7 Procedimentos para análise de dados	66
4. UNIDADE SOCIOEDUCATIVA: LUGAR DE OCULTAMENTO DA ADOLESCÊNCIA “INFRATORA”?	68
4.1 Aspectos históricos de implantação das Unidades Socioeducativas	68
4.2 A instituição, os sujeitos e as normas	77
5. OS ADOLESCENTES E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	91
5.1 Rotina e organização das atividades	91
5.2 O processo de escolarização formal	105
5.3 O ideal de escola	110
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116

REFERÊNCIAS	120
ANEXO 1- CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	127
APÊNDICE 1- ROTEIRO ENTREVISTA COM EDUCADORES.....	128
APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETORES	129
APÊNDICE 3 - ROTEIRO ENTREVISTA COM OS/AS ADOLESCENTES	130

APRESENTAÇÃO

O envolvimento com a psicologia escolar e temas relacionados à adolescência teve início em uma experiência de estágio durante o período de graduação no ano de 2006. Naquele ano, desenvolvemos em nossa turma de graduação um trabalho de orientação profissional direcionado a alunos de quinta a oitava série em uma escola da periferia de um município no interior do Paraná. A ideia do tema para o projeto surgiu após uma reunião na qual os professores comentaram sobre a situação de risco vivenciada por aqueles jovens. De acordo com os professores, havia um alto índice de evasão em razão de gravidez na adolescência e envolvimento com ato infracional.

Dentre os casos que eram encaminhados pelos professores para atendimento individual, chamou-nos atenção o de uma criança de aproximadamente 10 anos que expressava desejo de fugir de casa para ser “bandido” em São Paulo. Naquele momento, começaram a surgir os primeiros questionamentos quanto ao relacionamento da escola com o aluno e a forma como este acontecia.

Após a graduação, o início do trabalho como psicóloga em um Centro de Atendimento Psicossocial – CAPS-I deu-se no atendimento à saúde mental, porém a maioria dos casos encaminhados eram oriundos de escolas da rede pública com a queixa de comportamentos “inadequados” e “dificuldades de aprendizagem”. Sempre que possível, procurávamos utilizar como instrumentos de avaliação as observações na escola, conversas com professores, além das sessões com a família e com a criança/adolescente. Em reflexão sobre a prática como profissional de psicologia, preocupava-nos a repercussão que teria um relatório nosso no futuro da criança/adolescente atendido, pois percebíamos que na maioria dos casos, as dificuldades estavam no âmbito escolar e não na própria criança/adolescente.

No ano de 2008 tivemos oportunidade de atuar como membro do Conselho Municipal de Direitos de Crianças e Adolescentes e, durante este período, participamos das discussões que tiveram como resultado a inauguração de um Centro de Ressocialização de Adolescentes em Conflito com a Lei¹. Posteriormente, recebemos o convite para atuar durante 20 horas de nosso contrato de 40 horas com o município para atender a esta instituição. Este

¹ Centro de Ressocialização e Unidade Socioeducativa são termos utilizados para se referir as instituições de cunho educacional destinadas ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei, porém o primeiro encontra-se nos documentos que trazem dados históricos das instituições pesquisadas, já Unidade é o termo encontrado na legislação vigente, ou seja, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE.

foi nosso primeiro contato com adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa em regime fechado.

A princípio não havia outros profissionais de nível superior na equipe técnica da Unidade, mas aos poucos, com dificuldades e limitações, conseguimos formar um grupo de profissionais em que havia uma pedagoga para trabalhos semanais e uma Assistente Social que atuava uma vez por semana. Nossas reuniões para discussões de casos e elaboração de projetos para o Centro eram realizadas uma vez por semana e, na maioria das vezes, nossos encontros terminavam com a problemática “escolarização”.

Em nossas discussões, constatamos que os adolescentes que ali se encontravam já haviam passado por diversas instituições e em sua maioria recebiam o acompanhamento de programas do Governo Federal como Bolsa Família, Programa de Atendimento Integral a Família (PAIF), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), entre outros. Aos nossos olhos, esta situação trazia-nos dados que demonstravam que o sistema não estava funcionando da forma como deveria e que era muito mais “bonito” na teoria que na realidade. Percebíamos que, na maioria dos casos, havia “falhas”² na instituição familiar, reafirmadas pela escola e estendidas aos programas de assistência social. Era como se ninguém mais acreditasse no potencial criativo daqueles adolescentes e nosso objetivo maior, enquanto equipe multidisciplinar, era conseguir transmitir aos demais profissionais da Unidade e posteriormente à sociedade que esta possibilidade era latente e que era necessário olhar para o adolescente, independente do ato infracional que tivesse cometido.

No ano de 2009, como psicóloga no judiciário passamos a nos defrontar diariamente com os impasses decorrentes da garantia legal de acesso à educação como direito de crianças e adolescentes e a efetivação desses direitos no plano real. Desta forma, os questionamentos tornaram-se ainda mais inquietantes.

O ingresso no Mestrado, por sua vez, trouxe a possibilidade de estudar, de maneira sistemática este tema. Ao revisar as pesquisas publicadas na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações³ nos últimos cinco anos, sobre o processo de escolarização de adolescentes em conflito com a lei, localizamos apenas trabalhos realizados nas regiões sul (BALDISSERA, 2009; CERCAL, 2007) e sudeste (LOPES, 2006; PEREIRA; MESTRINER, 1999; CRUZ, 2008; OLIVEIRA NETO, 2008; ROMAN, 2007; SILVA, 2008), mas nenhuma

² Neste momento, a equipe assume a ideia socialmente construída de que a culpa é do sujeito e que o sistema em nada colabora pra que esta ideia permaneça. O questionamento sobre as “falhas” ou função do sistema só acontece a partir das disciplinas cursadas durante o mestrado.

³ <http://bdt2.ibict.br>

publicação que analisasse este tema na região norte, indicando que estudos em nossa região são necessários e urgentes.

Por isso, este projeto de pesquisa toma como problema a escolarização de meninos e meninas em situação de conflito com a lei e se propõe a responder aos seguintes questionamentos: em que condições tem ocorrido a escolarização dos adolescentes que cumprem medida de privação de liberdade em Unidades Socioeducativas do interior do Estado de Rondônia e o que pensam os envolvidos sobre essas condições?

Utilizamos aqui o termo escolarização para definir tanto o acesso à escola regular (Ensino Fundamental, Médio ou Superior) quanto o apoio pedagógico necessário a essa escolarização que deve ser garantido pelas Unidades Socioeducativas que se caracterizam, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), como instituições educacionais.

Considerando-se que o acesso à escolarização além de direito é um fator fundamental para a formação do ser humano, esta investigação volta-se para buscar respostas às seguintes questões específicas: a) De que forma os adolescentes em conflito com a lei que cumprem medida de privação de liberdade no interior do Estado de Rondônia têm tido acesso à escolarização? b) O que pensam e como avaliam a escolarização a que têm acesso os adolescentes das instituições investigadas? c) Como educadores e educadoras que atuam nas Unidades Socioeducativas analisam a reinserção de adolescentes em conflito com a lei no processo de escolarização?

Tomando como campo teórico de referência aproximações à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural a pesquisa procurará compreender a problemática, tanto do ponto de vista dos determinantes históricos e políticos que influenciam a materialização das políticas públicas no contexto social, das opiniões e impressões dos sujeitos que vivenciam tais políticas em seu processo de implementação.

Desta forma, a primeira parte desta pesquisa explora a construção histórica do “menor”, termo depreciativo utilizado para se referir a crianças e adolescentes moradores de rua, órfãos e/ou delinquentes e que perdurou até o processo de materialização das lutas de amplos setores sociais em legislações protetivas aos direitos de crianças e adolescentes. Ainda na primeira parte, procuraremos analisar os documentos que contextualizam e fundamentam as medidas e o funcionamento de Unidades Socioeducativas.

Na segunda parte tomaremos como base para nossas discussões as teorias educacionais não críticas e crítico-reprodutivistas buscando compreender as relações entre

educação, sociedade e marginalidade. Em continuidade a esta seção, traremos uma compreensão das críticas à instituição escolar como reprodutora das relações sociais de marginalização e por fim articularemos a perspectiva histórico-crítica de educação e a psicologia histórico-cultural para explicitar uma compreensão crítica do processo educacional.

Na terceira parte apresentaremos a metodologia adotada na elaboração do projeto de pesquisa e análise dos dados. Em seguida, nas seções quatro e cinco apresentamos a análise dos dados, passando da estrutura física e funcionamento das instituições para as relações existentes no ambiente institucional e a forma como ocorre o processo de escolarização.

Considerando que a garantia de direitos às crianças e adolescentes, estabelecidos em documentos legais, são de responsabilidade de toda a sociedade, a partir desta investigação esperamos contribuir com a ampliação dos conhecimentos sobre a escolarização desses jovens, indicando dificuldades e possibilidades do trabalho educativo para a formação humana.

1. ASPECTOS LEGAIS DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DA OMISSÃO AO CONTROLE DO ESTADO

O processo histórico de humanização teve como marco a exclusão de grupos sociais que tiveram seus direitos negados até meados do século XIX. O período marcado pela colonização, por exemplo, trouxe a ideia de que índios, escravos, crianças e adolescentes pobres e abandonados por pertencerem a classes desiguais à nobreza, deveriam ser tratados de forma diferenciada, negando a eles direitos minimamente humanos. Desta forma, as modificações históricas da legislação e das políticas públicas influenciaram o olhar do poder público no que diz respeito aos atendimentos e encaminhamentos dos que durante muito tempo foram excluídos, negligenciados e abandonados do exercício de sua própria cidadania.

A problemática relacionada à infância e juventude, principalmente no que se refere ao tema “adolescente em conflito com a lei”⁴, é motivo de discussões e propostas de trabalho há décadas, no entanto, as questões de cunho social se tornaram mais frequentes nos debates em meados do século XIX e principalmente no século XX, quando se iniciou a formulação do que viria a garantir que crianças e adolescentes pudessem ser considerados sujeitos de direito. Por este motivo a maioria dos autores que escrevem sobre as políticas públicas direcionadas a este segmento costumam dividi-las em dois tempos, sendo um antes e o outro após o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990).

Desta forma, a contextualização deste processo histórico e social, bem como das políticas públicas adotadas em cada período, nos mostra situações que vão desde a compreensão de que crianças e adolescentes eram considerados um risco à sociedade, até a concepção legal que se tem atualmente de que a sociedade pode ser considerada um risco a crianças e adolescentes. Sendo assim, nesta seção procuraremos evidenciar os dados históricos das lutas sociais e mudanças na legislação que atende ao público infanto-juvenil. Isso será feito com o essencial objetivo de tornar conscientes os sinais que permeiam esta evolução histórica de exclusões e tentativas de inclusão para, a partir daí, perceber os principais desafios a serem enfrentados no exercício profissional daqueles que atendem a esta demanda e as possibilidades de intervir neste processo, que ainda se apresenta em um momento de transformações e adaptações.

⁴ O termo “adolescente em conflito com a lei” começou a ser utilizado após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo que até meados do século XIX e XX o termo em uso para tratar de crianças e adolescentes em situação de risco social era “menor”. Desta forma, durante o texto poderão ser encontrados tanto o termo “adolescente em conflito com a lei” quanto o termo “menor” dependendo do período a que estivermos nos referindo.

Portanto, iniciaremos a seção com a contextualização dos momentos históricos em que o Estado enquanto Nação se coloca aquém da responsabilidade pelos que faziam parte dos grupos excluídos. Também faremos referência ao uso do termo “menor”, utilizado de forma pejorativa para se referir a crianças e adolescentes em situação de abandono e miséria considerados como risco à sociedade.

Após este momento, relacionaremos modificações na legislação e as estratégias utilizadas pelo governo para atender a esta demanda, trazendo como referência os movimentos e documentos que trouxeram o reconhecimento da infância e juventude como sujeitos que necessitavam de assistência e proteção por se encontrarem em uma idade que apresentava características especiais. Continuaremos a análise a partir da discussão da legislação vigente, dos possíveis encaminhamentos, da estrutura e do funcionamento das unidades de atendimento ao adolescente em conflito com a lei que cumprem medida em privação total de liberdade. Por último, analisaremos algumas pesquisas recentes sobre o tema, apontando para onde têm caminhado os estudos que se preocupam com a escolarização desses adolescentes.

1.1 Primeiro momento: da omissão à culpabilização

Durante o período de colonização do Brasil, mulheres, crianças e adolescentes estavam entre a parcela da população desprivilegiada e excluída, principalmente aqueles que se encontravam entre os mais pobres e marginalizados, como era o caso de negros e índios. O abuso sexual de índias e negras por colonizadores que não assumiam nem os relacionamentos, nem as crianças advindas destes, eram situações comuns neste período, sendo estes filhos frequentemente abandonados, humilhados e explorados.

O período marcado pela escravidão também contribuiu para um alto índice de abuso, exploração e mortalidade infantil. Faleiros (1995) faz referência às cenas de violência, maus tratos, exploração e abusos sofridos por crianças que nasciam nas péssimas condições de cativeiro e tinham como destino certo ou a exploração pelo trabalho escravo ou o abandono.

Segundo Rizzini e Rizzini (2004) não há registro de uma instituição que atendesse unicamente aos filhos de escravas. De acordo com o levantamento histórico realizado pelas autoras, após a Lei do Ventre Livre os filhos de escravas, chamados de ingênuos, eram de responsabilidade do proprietário até completarem 21 anos, tendo como compromisso prover a alimentação, vestimenta e educação, preparando-os para a disciplina e trabalho.

O primeiro movimento no Brasil destinado ao acolhimento e proteção de crianças abandonadas surgiu em meados do século XVIII, sendo uma delas a chamada Roda dos Expostos. Este sistema, formado por uma roda cilíndrica, foi utilizado durante muito tempo nos mosteiros e nos conventos medievais como um meio de receber objetos, alimentos e mensagens, preservando a imagem dos que estivessem internos e externos à instituição.

A Roda dos Expostos foi inventada na Europa medieval e tinha por objetivo a proteção dos bebês abandonados, bem como, defender a honra de famílias pertencentes à nobreza. Por meio dela, a criança era depositada pelo expositor que girava a roda empurrando a criança para dentro da instituição. Após isto, uma sineta era tocada para avisar ao vigilante ou a rodeira que recolhia a criança sem reconhecer ou identificar quem o depositou.

No Brasil, esta foi uma das instituições que mais durou, sobrevivendo a três regimes. De acordo com Marcílio (1998) a Roda foi instituída no período colonial, passando pelo imperial, se mantendo durante a República e sendo extinta definitivamente somente na década de 1950.

A assistência a estas instituições era de responsabilidade da Câmara dos Municípios, que a considerava como uma obrigação pesada e incômoda. A partir de 1828, com a chamada “Lei dos Municípios”, a Roda dos Expostos poderia ser instalada em toda cidade em que houvesse uma Santa Casa de Misericórdia e a Assembleia Legislativa Provincial é quem teria por obrigação auxiliar na realização dos trabalhos. (MARCÍLIO, 1998).

A importância deste momento histórico está em revelar a forma como ocorreram as iniciativas do Estado em assumir responsabilidades na intervenção junto a crianças e adolescentes abandonados, assim como a tentativa de incentivar as iniciativas particulares. Desta forma, o outro objetivo da criação da Lei dos Municípios estava em incentivar iniciativas particulares no cuidado com crianças abandonadas. Segundo Marcílio (1998) a população era frequentemente convidada a “auxiliar”, seja financeiramente ou acolhendo as crianças em suas residências por um período.

Normalmente, com a chegada de uma criança recém nascida, amas-de-leite eram chamadas e contratadas para realizar os cuidados, sendo em sua maior parte, mulheres solteiras ou casadas, mas preferencialmente pobres e/ou escravas que após receberem seus salários, devolviam as crianças às Santas Casas.

Por vezes, os estímulos eram para que essas famílias, ou amas-de-leite, ficassem com a criança até os 12 anos de idade. Com o término deste tempo, eram devolvidas a instituição

ou deixadas nas ruas. Devido às dificuldades das Santas Casas de Misericórdia em acolher todos os abandonados, muitas crianças terminavam sua história perambulando pelas ruas e tentando sobreviver por meio de esmolas e pequenos furtos ou mesmo se prostituindo.

Percebemos que neste período, independente do motivo, os menores desamparados eram deixados em instituições religiosas a fim de que não fossem abandonados nas vias públicas. Mesmo com as intervenções adotadas até aquele momento, o final do século XVII e início do século XVIII, ainda foi marcado pelo alto índice de “menores” nas ruas. Este fato se tornou ainda mais preocupante para as autoridades públicas após o início do processo de industrialização, guerras e epidemias, tornando-se um grande problema social.

Dentre as tentativas de sanar os problemas foram adotadas medidas mais severas na seleção de crianças a serem institucionalizadas. Segundo Gondra (2002) o princípio da higienização, à luz da medicina, apresentou grande influência neste período, sendo seu principal objetivo recolher e distribuir os “menores” nas instituições educativas existentes, tendo como base fundamental a disciplina para o trabalho.

Por meio do Decreto Promulgado em 11 de julho de 1893 foi autorizada a fundação de Colônias correccionais para delinquentes e abandonados. Dentre as casas de correção existentes nas maiores cidades do país, Marcílio (2001) cita a Colônia Dois Rios e a Escola Premunitória XV de Novembro no Rio de Janeiro; o Instituto Disciplinar de Taubaté em São Paulo; o Instituto José Pinheiro na Bahia; entre outras destinadas à prevenção, correção e higienização de crianças e adolescentes considerados como “menores abandonados”, “delinquentes”, “meninos de rua”, “pivetes” ou “órfãos”.

Roman (2007, p. 42) aponta a questão social como crucial ao entendimento de como a sociedade percebia os grupos menos favorecidos. Segundo o autor, “a naturalização da pobreza e a patologização da delinquência reinavam nos discursos científicos, convivendo com a institucionalização de abandonados e infratores, que misturava assistencialismo e dura repressão, com largo uso do confinamento.”

Quanto à forma como estas crianças eram encaminhadas às instituições de punição e recuperação, Rizzini (2008) afirma que durante muito tempo o Brasil adotou medidas de institucionalização de crianças justificando-as como um instrumento de assistência e proteção àqueles que sofriam. Entretanto, ainda os percebiam como aqueles que representavam perigo à sociedade e por este motivo precisavam ser isolados tendo, portanto, como justificativa a ideia de que iriam “proteger a criança”.

Os encaminhamentos eram realizados indistintamente, ou seja, independente do motivo pelo qual se encontravam nas ruas, sendo pura e simplesmente por abandono de familiares, estando ou não envolvidos com ações delinquentes, todos tinham um mesmo destino. As instituições atendiam a grupos bastante heterogêneos e diversificados, porém semelhantes no que diz respeito à raça e classe social a que pertenciam.

Como eram poucas as instituições destinadas ao atendimento de menores, aqueles que cometiam delitos mais graves eram encaminhados a Casas de Detenção e Correção junto a presos adultos. Segundo Rizzini (2005, p.14):

Instituições como as Companhias de Aprendizes Marinheiros e as Escolas de Aprendizes dos Arsenais de Guerra recebiam os “pequenos vagabundos” das capitais brasileiras, estando reservado aos “pequenos criminosos” a convivência com adultos presos nas Casas de Detenção. Não havia, portanto, atendimento específico para os chamados “menores criminosos”.

Marcílio (2001, p. 177-178) descreve as normas e regras de algumas instituições, que adotavam em seu dia-a-dia tratamentos cruéis e desumano. Segundo a autora:

Esses reformatórios, como eram também chamados, isolavam os “desviantes da ordem” para prevenir a “contaminação” e para ensinar os internos à necessidade de comportamentos e disciplinas. Regras de conduta eram prescritas como meio e como fim em si mesmas, pelas quais internos e seus guardiões aprendiam a viver harmoniosamente. Os funcionários estavam prontos a enfrentar insubordinações com castigos físicos. Punições corporais eram a norma: internos eram espancados ou colocados em solitárias quando não se conformavam ao regime diário. Um dos meios para obrigar a obediência, a disciplina e a ética da ordem a cada interno foi à imposição de elaboradas rotinas diárias, que começavam desde o raiar do dia. (Destaques da autora)

No ano de 1921 criaram-se três dispositivos de controle e de política de atenção ao menor, sendo o primeiro deles o Serviço de Proteção à Infância Abandonada e Delinquente. O segundo dispositivo foi o primeiro Juizado Privativo de Menores e como terceiro e último a elevação da maioridade penal de 9 para 14 anos de idade. Marcílio (2001) descreve estas medidas como importantes, devido a sua origem ter sido através de lutas e movimentos sociais de denúncias quanto ao abandono e maus tratos sofridos por crianças e adolescentes, além de demonstrar a necessidade da promoção de planos de ação e de controle do que acontecia nas instituições. Apesar disso, a autora também faz críticas a estas instâncias, considerando “de pouca eficácia e quase nenhuma ação concreta” para aquilo que se propunha.

Volpi (1997), ao analisar a criação dos Juizados de Menores, afirma que ele foi um instrumento importante, pois estabelecia uma relação prática jurídica. No entanto, apesar das

contribuições, a forma como eram utilizados trouxeram relações desiguais, marcadas por estigmas e exclusões. O procedimento de institucionalização de crianças e adolescentes utilizava como fundamento científico padrões de normalidade baseados na medicina psiquiátrica e na psicologia, sendo que os cuidados com os “menores” tinham como objetivo controlar os desvios comportamentais ao ponto de trazê-los de volta à normalidade. Essa postura é percebida ainda hoje nos discursos dos profissionais e adolescentes conforme comentaremos na análise dos dados.

A criação dos Juizados foi influenciada pelo pensamento do Jurista Franco Vaz. Segundo ele, as medidas deveriam ser preventivas, ou seja, para evitar que o “menor” viesse a se envolver com atitudes delinquentes, todos aqueles que apresentassem características de risco potencial seriam recolhidos a casas de correção, entendendo como sinal de risco tanto aquele que não possuía família e morava nas ruas quanto aspectos relacionados à raça, à pobreza e origem social.

É importante destacar que até este momento sejam “menores” abandonados e órfãos, sejam “menores” envolvidos em infrações penais, ou mesmo em situação de pobreza, todos recebiam o mesmo encaminhamento e atendimento. O trabalho realizado pelas instituições não tinha um cunho teórico pedagógico e primava essencialmente pela correção e disciplina. Cabe neste momento nos questionar se esta ideia continua a mesma ou foi modificada a partir das ações públicas e leis que foram se constituindo a partir destes pensamentos.

Para isto, daremos continuidade nesta construção histórica a partir das mudanças que ocorreram após reivindicações e pressões sociais que fizeram com que fossem iniciadas ações públicas de manutenção e fiscalização das instituições destinadas ao atendimento do público infanto-juvenil. Desta forma, iniciaremos o próximo item com a descrição e contextualização da evolução histórica das leis e políticas públicas de atendimento ao adolescente considerado, ainda neste momento, como delinquente.

1.2 Segundo momento: regulamentação do Estado

Com o surgimento da primeira legislação específica da área da infância e juventude em 1927 com o Código de Menores, alguns procedimentos relacionados à tutela e pátrio poder, delinquência, liberdade vigiada e trabalho infantil passam a ser regulamentados de maneira diferente. De acordo com Marcílio (2001) foi a partir deste código que o “menor” passou a ser uma categoria jurídica, aumentando a responsabilidade penal para aqueles que

possuíssem acima de 18 anos. Por este motivo, houve a necessidade de ampliar as redes de atendimento e assistência direcionadas a este público.

Em 1940 o governo de Getúlio Vargas criou o Departamento Nacional da Criança, que tinha por objetivo coordenar todas as atividades direcionadas à infância e juventude. A fim de colaborar com este trabalho, após aproximadamente um ano criou-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o qual fazia parte do Ministério da Justiça e tinha por objetivo garantir o atendimento diferenciado aos menores carentes, abandonados ou autores de delitos.

Neste momento começa a existir uma legislação mais específica e que exigiria por parte das instituições e autoridades competentes o atendimento diferenciado a cada caso, ou seja, carentes e abandonados não deveriam ter o mesmo destino que autores de delitos e infrações. Apesar disto, a denominação que se mantinha ainda tratava a todos como “menores em situação irregular”, desencadeando poucas mudanças no que diz respeito ao atendimento. Desta forma, o que antes era socialmente considerada como uma escola de “correção e prevenção” ao crime passou a ser reconhecida socialmente como escola “para o crime”. Por este motivo e após movimentos sociais que visavam à humanização do atendimento ao “menor”, em meados de 1960 o SAM foi substituído por outro sistema, chamado Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM).

Segundo Gregori (2000) o objetivo na criação das instituições gerenciadas pela PNBEM estava em diferir os atendimentos carcerários adultos dos que eram destinados a infância e juventude, através da promoção de espaços adequados ao desenvolvimento e formação dos “menores”. Porém, apesar das alterações pretendidas, sua prática continuou muito próxima ao atendimento carcerário, vindo a se transformar em mini-prisões.

Após diversas reivindicações sociais e estudos sobre as situações de risco vivenciadas por crianças e adolescentes, principalmente os que se encontravam em regime institucional, em 1979 realizou-se uma revisão ao Código de 1927. Com o chamado Código de Menores de 1979⁵, também não houve muitas mudanças no atendimento à infância e juventude, no entanto este abriu precedentes para que outros questionamentos fossem feitos.

As sucessivas e graves críticas à Política Nacional do Bem Estar do Menor na década de 1970 fez com que movimentos sociais e as Organizações Não Governamentais - ONGs se expandissem. Com o final da ditadura em meados de 1980, as reivindicações por mudanças organizaram a sociedade em discussões que elegeram como prioridade a luta pela democracia

⁵ Lei 6.697, de 10/10/1979.

e por mudanças tanto no cenário legislativo quanto de políticas públicas, trazendo como uma de suas consequências a discussão e aprovação de uma nova Constituição Federal com consequentes alterações nas legislações pertinentes de forma a atender o princípio de garantia de direitos.

Gregori (2000) argumenta que o país passava por um processo de mudanças que tinha como principal preocupação a luta pela democracia, sendo o foco direcionado a eleição de propostas que auxiliassem na resolução das situações de violência, exploração, crueldade e opressão vivenciada pelos “menores” institucionalizados.

Com as modificações ocorridas a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, a Família, a Sociedade e o Estado foram chamados à responsabilidade pela proteção de crianças e adolescentes que se tornaram efetivamente seres em formação. Desta forma, a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) iniciou-se nos anos de 1980 e teve como base fundamental a formulação de três linhas de atenção, sendo estas a assistência social básica, de proteção especial e uma política de garantia de direitos.

As entidades não-governamentais, dentre elas o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, colocaram em pauta grandes discussões e contribuições na formulação do documento que viria a garantir direitos e deveres específicos para crianças e adolescentes, assim como a compreensão de que esta fase envolve uma condição peculiar de desenvolvimento e apresenta-se com características bastante específicas. Segundo Gregori (2000) este movimento se inspirou na Declaração Universal dos Direitos da Criança e, diferente do contexto anterior onde a criança era percebida em virtude de suas carências, trouxe o conceito de que a criança também é um sujeito cheio de possibilidades e capacidades que precisam ser estimuladas e incentivadas.

A mobilização social e as campanhas de conscientização promovidas pelos movimentos na década de 1980 foram essenciais para o rompimento das concepções trazidas pelos Códigos de 1927 e 1979, no questionamento das ações desenvolvidas pelas instituições de internação como a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM) e a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), assim como para a elaboração e regulamentação das conquistas obtidas no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 por meio do ECA (1990).

A partir da promulgação do Estatuto, a assistência à criança e ao adolescente torna-se legalmente prioridade absoluta, sendo esta dever da família, do Estado e da sociedade, conforme previsto em seu artigo 4:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária.

Percebe-se que fatores políticos, econômicos, sociais e jurídicos sempre estiveram presentes e influenciaram de forma direta ou indireta no processo de institucionalização de crianças no Brasil. Desse modo, o ECA (1990) trouxe algumas distinções que foram reconhecidas legalmente e procuravam afastar o estigma da denominação “menor” trazido até o momento, na tentativa de dar lugar ao ser humano como sujeito que possui direitos e que se apresenta em situação peculiar de desenvolvimento, alterando a ideia de punição para adoção de posturas protetivas, educativas e promotoras do desenvolvimento.

1.3 Terceiro momento: o Estado como forma de controle

A legislação atual trouxe mudanças significativas no que se refere ao plano legal, tanto na política de atendimento quanto na percepção do que significa a infância e a juventude, abolindo o uso do termo “menor” dos documentos que regem os princípios de atendimento e considerando como criança a pessoa que possui até 12 anos incompletos e adolescente aquele que se apresenta com idade entre 12 e 18 anos⁶. Para isto, conforme comentamos no item anterior deste trabalho, o Estatuto traz em suas diretrizes garantias de direitos e atribui responsabilidades à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao Estado. Entretanto, é necessário enfatizar que, somente a elaboração de um documento não garante a proteção integral de crianças e adolescentes e o exercício de sua cidadania.

A garantia de direitos aparece como a ideia principal na elaboração do ECA (1990), resguardando a todo brasileiro direitos que preservam desde o seu desenvolvimento físico até o aprimoramento moral e religioso, conforme o artigo 03:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

⁶ Art. 2, Lei n 8.069/90 - ECA.

Apesar das discussões e estudos no intuito de modificar as condições a cidadania de atendimento às crianças e adolescentes, ainda são muitas as situações de negligência. Atualmente, nota-se uma preocupação maior em compreender questões relacionadas à violência juvenil e adolescentes em conflito com a lei, principalmente no que diz respeito à maioridade penal, tendo como base as tentativas de comoção social realizadas através dos meios de comunicação. Seguindo o raciocínio destas discussões a impressão transmitida ao social é a de que adolescentes que praticam ato infracional não recebem punição por seus atos em razão do encaminhamento ser para medida de caráter educativo. A questão agora seria, realmente não há punição e a medida socioeducativa possui um caráter puramente educativo? Segundo João Batista Costa Saraiva (2008, p.158):

Todo o questionamento que é feito por estes setores parte da superada doutrina que sustentava o velho Código de Menores, que não reconhecia a criança e o adolescente como sujeitos, mas meros objetos do processo. Daí crerem ser necessário reduzir a idade de imputabilidade penal para responsabilizá-los. Engano ou desconhecimento.

Ao ler esta citação de um renomado Juiz do Rio Grande do Sul, podemos questionar a situação dos meninos e meninas em conflito com a lei e institucionalizados. De que forma estes adolescentes estão sendo levados a se reconhecer como cidadãos de direito, se é que estão. Ou então nos perguntarmos se realmente deixaram de ser “meros objetos do processo na prática e não somente na legislação.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), responsável por deliberar sobre a política de atenção à infância e à juventude, ampliou as discussões sobre o tema adolescente em conflito com a lei envolvendo todos os atores do Sistema de Garantia dos Direitos com o objetivo de aprimorar e construir parâmetros e diretrizes na execução das medidas socioeducativas. Após 16 anos da criação do ECA (1990), como resposta aos debates, surgiu um sistema que teria como função reafirmar a natureza pedagógica das medidas socioeducativas.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2006)⁷ surge por meio do apoio e parceria existente entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), do CONANDA e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A função deste, que é um subsistema do Sistema de Garantia de Direitos (SGD),

⁷ Disponível em www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/sinase, pesquisado em 14 de outubro de 2010.

está em subsidiar a implementação do atendimento das medidas socioeducativas previstas pelo ECA (1990)⁸.

O SGD inclui como garantias questões relacionadas à saúde, educação, assistência social, justiça e segurança pública. Desta forma, o SINASE (2006) apresenta regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que vão desde a apuração do ato infracional até a execução da medida socioeducativa, não desconsiderando a hierarquia das três esferas governamentais: a União, o Estado e os Municípios, bem como os três poderes, sendo eles o Executivo, Legislativo, Judiciário e a sociedade civil, articulando entre todas as garantias citadas pelo SDG.

As medidas socioeducativas, assim como outras recomendações adotadas pelo ECA (1990) e reforçadas pelo SINASE (2006), possuem nos discursos oficiais um caráter essencialmente educativo. Estas ações deveriam ter como base o próprio sujeito, considerando-o como ser em desenvolvimento. Para isto, o SINASE (2006) aponta como estratégia a utilização de um acompanhamento personalizado como forma de garantir a reorganização de vínculos familiares, ações de proteção, matrícula e frequência escolar, inserção em cursos profissionalizantes e formativos, entre outras possibilidades que tenham como principal objetivo a prevenção, orientação e recuperação de crianças e adolescentes. (VOLPI, 1997; SALIBA, 2006)

Dentre as possíveis medidas a serem aplicadas a adolescentes, o art. 112 do ECA (1990) estabelece que após verificação da prática de um ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar medidas como a advertência; a obrigação de reparar o dano; prestação de serviço à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; e/ou qualquer uma das previstas no art. 101⁹, incisos I a VI.

Em relação às medidas, o ECA (1990) esclarece que a medida socioeducativa de advertência é a mais branda de todas, sua ação é imediata e possui função de intimidar e informar. Diante desta medida os pais ou responsáveis são intimados a comparecer diante de

⁸ Art. 112 e 55.

⁹ Este artigo trata das medidas específicas de proteção, onde as alternativas se referem ao encaminhamento do adolescente aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamentos temporários; matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; abrigo em entidade; até mesmo a colocação em família substituta.

uma autoridade (promotor ou juiz) e a assinar um termo lavrado em forma de ata, onde todos assumem responsabilidades.

Quanto à medida de reparação do dano, o adolescente é intimado a restituir, ressarcir ou compensar a vítima, tendo como objetivo o reconhecimento por parte do adolescente de que seu comportamento foi inadequado. A prestação de serviço à comunidade tem como objetivo proporcionar ao adolescente a experiência de uma vida em comunidade para compreensão de valores sociais. Desta forma, é recomendado que esta medida seja realizada em parceria com outros órgãos públicos ou organizações não governamentais, preferencialmente próximas ao local onde reside o adolescente. Durante o período de execução da tarefa os adolescentes devem ser acompanhados por um responsável nomeado pelo judiciário.

Em cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida tanto o adolescente quanto sua família deveria receber acompanhamento de um técnico judiciário o qual apresenta, por meio de relatórios, dados referentes à vida social de todos os envolvidos. Quanto à semiliberdade, é recomendado pelo ECA (1990) em casos de transição de medida para o meio aberto. Durante o período em que o adolescente cumpre esta medida poderá participar de atividades externas independente de autorização judiciária, mas a inclusão em cursos profissionalizantes e na escola mantém-se obrigatória. Desta forma, o adolescente continua sua convivência familiar e em sociedade passando parte do tempo em instituições educativas.

De acordo com o SINASE (2006), em programas de meio aberto à municipalização deve ser priorizada, tendo o objetivo de construir redes locais de apoio, integrar o adolescente à comunidade local, garantindo o direito à convivência familiar e comunitária.

A privação total de liberdade seria, ou deveria ser, portanto a última e mais severa das medidas socioeducativas. Esta medida tem como característica a restrição máxima na participação do adolescente em atividades externas ficando o convívio social restrito. De acordo com o SINASE (2006), as medidas em meio aberto deveriam ser priorizadas em detrimento das restritivas de liberdade, procurando reverter à tendência crescente de internação dos adolescentes. O mesmo documento também menciona que os atendimentos devem ser preferencialmente no Município ou região em que o adolescente vive, por acreditar que isto garante seu retorno e adaptação ao meio social e comunitário de origem.

O SINASE (2006) faz referência à necessidade de incluir o adolescente em um conjunto de ações socioeducativas que contribuam na sua formação, ou seja, em atividades que tragam orientações para a formação de um cidadão autônomo e solidário, com capacidade para ter um bom relacionamento social, bem como autoconhecimento. Para isto, se faz necessário que as entidades e/ou programas de atendimento que executam as medidas realizem uma programação de acordo com um projeto pedagógico claro, que deve ter como base o ECA (1990), bem como os princípios do SINASE (2006).

Quanto ao projeto pedagógico, deve conter o regimento da instituição, apresentar suas normas disciplinares e o Plano Individual de Atendimento aos Adolescentes (PIA). Por meio do PIA as atividades devem ser planejadas mensal, semestral e anualmente sendo compartilhadas pelos profissionais da equipe, os adolescentes e familiares, bem como precisam garantir a individualidade de cada sujeito.

As ações desenvolvidas nas entidades/programas de atendimento também devem levar em consideração a participação dos adolescentes, promovendo um ato de ação-reflexão. De acordo com o SINASE (2006, p. 54):

A ação socioeducativa deve respeitar as fases de desenvolvimento integral do adolescente levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações garantindo a particularização no seu acompanhamento. Portanto, o plano individual do atendimento (PIA) é um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo socioeducativo.

O diálogo e as discussões realizadas com crítica, ou seja, reconhecendo o ponto de vista do adolescente, devem ser consideradas como ponto chave para incentivar este processo de ação-reflexão e deveria ser estimulada pela equipe técnica e educadores. No entanto, o mesmo instrumento que trata sobre este assunto, SINASE (2006), também aponta com certa relevância a manutenção da ordem institucional, que parece ser o foco das instituições deste cunho, conforme veremos na análise dos dados.

A formação continuada dos atores sociais também é um ponto importante do documento que instrumentaliza as entidades/programas de atendimento institucional. De acordo com o SINASE (2006, p. 56):

A capacitação e atualização continuada sobre a temática “Criança e Adolescente” devem ser fomentadas em todas as esferas do governo e pelos três poderes, em especial as equipes dos programas de atendimento socioeducativo, de órgãos responsáveis pelas políticas públicas e sociais que tenham interface com o SINASE, especialmente a política de saúde, de educação, esporte, cultura e lazer, e de segurança pública.

Pelo exposto podemos destacar que os programas/entidades de atendimento socioeducativo possuem instruções do que seria essencial para a formação de um sujeito crítico, autônomo e envolvido com as ações sociais de uma comunidade. No entanto pesquisas apontam que a forma como o sistema tem funcionado colaboram pura e simplesmente para a manutenção do que já existe, conforme demonstram os trabalhos analisados no próximo item.

1.4 Pesquisas recentes

De acordo com os números apontados pelo Levantamento Nacional de Atendimento Sócioeducativo realizado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, da Presidência da República (SPDCA/ SDH/ PR) no período de julho a agosto de 2006 o número de adolescentes que cumpria medida de Liberdade Assistida no Brasil era de aproximadamente 13.114, sendo 1.452 na região norte. No que se refere à medida de prestação de serviço à comunidade, o norte do país, chegava a 1.502. Já em medidas de internação, o Brasil possuía 10.346, sendo que 672 adolescentes pertenciam à região norte. O mesmo levantamento apontava que havia divergências entre o número de vagas e a quantidade de adolescentes que cumpriam medida de internação, sendo 9.336 vagas para 10.061 adolescentes no País, o que pode indicar que há superlotação em algumas instituições ou até mesmo que alguns adolescentes estão em instituições destinadas ao atendimento adulto. (SINASE, 2006)

Dados recentes de pesquisa realizada por Fuchs (2009) demonstram como ainda é precária a quantidade e modalidades de atendimentos socioeducativos que se destinam a adolescentes em conflito com a lei, sejam estas medidas de privação total de liberdade, semiliberdade ou de liberdade assistida, visto que estas necessitariam do acompanhamento de uma equipe técnica. De acordo com a autora, o Estado de Rondônia não apresentou até o ano de 2008 dados referentes a unidades que atendessem adolescentes em medida de semiliberdade, bem como, no que diz respeito ao número de adolescentes que cumprem esta medida.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) está realizando um levantamento que visa mapear as unidades de internação do país e é coordenado pelo Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medida Socioeducativa, sendo o representante desta pesquisa no Estado de Rondônia o Juiz de Direito Dr. Dalmo Bezerra. De acordo com a nota publicada no jornal eletrônico Rondônia Dinâmica

em 25/10/2010, o relatório completo ainda não está pronto, mas o juiz responsável pelo levantamento no Estado, diz que as impressões em geral são boas, apesar de declarar que “A mentalidade de quem trabalha no setor ainda é o de agente ou policial.” e acrescenta que inclusive as vestes dos profissionais são muito parecidas e incluem “até um rádio pendurado na cintura, o que dá a impressão de uma arma”¹⁰.

Além destas observações, o CNJ publicou parte dos dados levantados no Estado no período de 18 a 22 de outubro de 2010, declarando que a principal reclamação dos jovens internos em Rondônia está relacionada às más condições de alimentação, ressaltando em suas observações a deficiência de unificação e avaliação das medidas socioeducativas além de detectar a ausência de atividades pedagógicas como, por exemplo, cursos profissionalizantes e oficinas, obrigando portanto, os adolescentes a permanecerem a maior parte do tempo dentro das celas. A nota publicada pelo CNJ destaca que a presença destas atividades pedagógicas é fundamental para a inserção destes jovens no mercado de trabalho, o que não vem ocorrendo de forma efetiva.

Apesar das recomendações do ECA (1990) de que a medida de internação deva ser a última alternativa, esta ainda ocupa a maior frequência nos encaminhamentos realizados por juristas através dos processos. De acordo com o mapeamento realizado pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente - ILANUD (2007) as medidas de internação em meio fechado chegavam a 25%, divididas em 15% de privação total de liberdade e 10% em privação parcial de liberdade. O mesmo mapeamento aponta que o encaminhamento à educação deve ser visto como prevenção ao envolvimento de crianças e adolescentes com a criminalidade.

Gallo e Williams (2005) e Cella e Camargo (2009) apontam que questões relacionadas à educação refletem um valor expressivo presente na maioria dos casos relacionados a adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa. Os estudos indicam ainda um alto índice de dificuldade de aprendizagem e de baixa escolaridade entre estes adolescentes, sendo que em São Paulo o percentual de meninos e meninas que não frequentavam a escola chegou a 60,2% dos entrevistados.

Diferentes estudos sobre esta temática (SILVA, 2008; CERCAL, 2007; GALLO e WILLIAMS, 2005; CELLA e CAMARGO, 2009) indicam que além de baixa escolaridade há

¹⁰ Observações realizadas pelo Juiz representante da pesquisa no estado de Rondônia e citadas pela nota do site Rondônia Agora de 25/10/2010 em <<http://www.rondoniadinamica.com/arquivo/casas-de-internacao-para-menor-infrator-em-rondonia-sao-comparadas-a-presidios-diz-juiz-,20317.shtml>>. Acesso em 22 fev. 2011.

uma alta incidência de desistência escolar em adolescentes que cometem ato infracional. Considerando que, em grande parte, os adolescentes que cumprem medida socioeducativa são “obrigados” a retornar a escola, os autores também apontam para o alto índice de evasão escolar, de 120 (cento e vinte) apenas 5 (cinco) dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de semiliberdade e liberdade assistida frequentavam as aulas regularmente.

Para Cercal (2007) o adolescente em conflito com a lei apresenta um vínculo frágil com a escola antes mesmo de vir a cumprir medida socioeducativa e após as exigências judiciais há poucas mudanças no que se refere a sua relação com a educação.

Cercal (2007) apresenta em sua pesquisa dados do Centro de Socioeducação de Curitiba (CENSE) os quais indicam que no ano de 2005 apenas 3,36% dos adolescentes que foram detidos possuíam o Ensino Médio. Além destes dados a pesquisa mostra que, em geral, os adolescentes que iniciam o cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade não frequentavam a escola e ao receberem progressão de medida para liberdade assistida ou semiliberdade permaneciam na instituição escolar somente no período em que estavam sob orientação e supervisão jurídica.

Murilo José Diácomo (2010), Promotor de Justiça e membro da Associação Brasileira dos Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude – ABMP no Estado do Paraná comenta em seu artigo que muitos adolescentes, mesmo com parecer favorável a aplicação de medida em meio aberto, são sentenciados a medidas de internação por distorções de conceitos e por falhas nos mecanismos de proteção, destacando o poder de ações municipais e educacionais na proteção integral de crianças e adolescentes. De acordo com o referido autor:

É bastante comum, aliás, que adolescentes em evidente situação de risco pessoal, familiar e social, que jamais receberam, por parte dos órgãos de defesa dos direitos infanto-juvenis, dentre os quais se inclui, logicamente, a Justiça da Infância e da Juventude, a intervenção positiva e protetiva que lhes era devida, sejam alvo de intensa repressão estatal diante da prática de atos infracionais que sequer se revestem de maior gravidade, sendo a medida socioeducativa de internação aplicada como se verdadeiramente “pena” fosse [...] (DIÁCOMO, 2010)

Saliba (2006) participou de audiências e analisou os processos de adolescentes que eram encaminhados para o sistema judicial em razão de terem cometido alguma infração e percebeu que há pouca ou praticamente nenhuma intervenção de defensores públicos ou mesmo de defesa por parte do próprio adolescente e de sua família. A partir desta observação, o autor propõe em seu trabalho uma análise crítica à forma como vem sendo praticada as

propostas pedagógicas recomendadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e aponta que juízes e promotores têm assumido o papel de “pedagogas” na avaliação e encaminhamento de adolescentes em conflito com a lei.

Segundo o autor, a equipe técnica do poder judiciário, que inclui assistentes sociais e psicólogos, exerce a função estratégica de controle por meio de intervenções e encaminhamento de relatórios periódicos ao judiciário. Dentre os conteúdos apontados por estes documentos estão a descrição do perfil do adolescente e uma investigação sobre a estrutura familiar e o papel que cada um desempenha nesta. A partir destes dados o poder judiciário se sente capaz de comprovar a recuperação e transformação do adolescente como um todo, declarando-o apto ou não ao convívio social. Desta forma, tanto o infrator quanto sua família são acompanhados e examinados em suas relações econômicas e sociais, tornando um processo que deveria ser terapêutico e educativo, mero facilitador e dissimulador de uma investigação. (SALIBA, 2006, p. 103)

O autor traz discussões e críticas sobre a forma como as ações educativas acontecem, dizendo que não possibilitam a formação de um cidadão capaz de exercer seus direitos. Ao contrário, o que se observou por meio de seu trabalho é que a partir da própria audiência e da aplicação da medida socioeducativa o sujeito torna-se objeto de um sistema que desempenha o papel de re-afirmar a situação de exclusão social e descreve ainda a educação como uma forma disfarçada de controlar, vigiar, adaptar e normalizar comportamentos desviantes, tornando-se manobras sociais para manutenção do controle.

Roman (2007) destaca a presença e predomínio de violência no cotidiano institucional onde estes adolescentes deveriam receber atendimento social e educacional, sendo este apenas um dos contextos que impossibilita a realização de um trabalho efetivo de humanização. O autor retrata que na realidade destes adolescentes há o envolvimento com drogas como primeiro passo na procura por um atalho ao prazer e, dentre outras observações, aponta a escola como um lugar onde passam por exposições a zombarias e humilhações. Nota-se, portanto, que os atendimentos apresentam-se centrados no encarceramento e atuações punitivas e que passam longe de ser instruções educativas.

Cruz (2008) discute em um estudo de caso com professores que se dizem preocupados com a realidade de adolescentes em conflito com a lei a proposta de um real acompanhamento, principalmente no momento em que estes adolescentes passam a cumprir medidas parciais de liberdade, como é o caso da semiliberdade e liberdade assistida. No

entanto, Gallo e Williams (2005) demonstram que a maioria dos orientadores responsáveis pela inclusão de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida afirma que as escolas rejeitam a matrícula dos adolescentes e justificam o fato relatando o comportamento e os problemas causados pelos mesmos na época em que estudavam ou por apresentarem um histórico de conflitos e o estigma de enfrentarem problemas com a lei.

Pereira e Mestriner (1999) também trazem referência ao fato de que a evasão escolar ocorre por fatores ambientais e relacionam a discriminação e o tratamento preconceituoso por parte de colegas e profissionais da educação como um fator relevante no envolvimento destes com a prática de ato infracional. O estigma de aluno problema, agressivo, entre outros estereótipos que se tornam parte do dia-a-dia desta criança/adolescente, faz com que abandone a escola e assuma a “*identidade do bandido*”, correspondendo à expectativa social projetada.

Rocha (2006) ressalta que deveríamos tomar o tema inclusão social do adolescente em conflito com a lei como prioridade no interesse público, organizando as ações que ocorrem de maneira isolada. Ao buscarmos compreender a construção histórica do atendimento, pelo poder público, as crianças e adolescentes em situação de risco e em situação de conflito com a lei, verificamos mudanças sociais importantes que foram transformadas em instrumentos legais com o intuito de garantir direito básico a esses sujeitos. Entretanto, os estudos revisados indicam o abismo existente entre o sistema legal projetado e as condições materiais de operacionalização das políticas públicas que permitem o atendimento humano que é direito de meninos e meninas.

Desta forma, percebe-se que a educação é um dos direitos garantidos pela legislação educacional brasileira e obrigação atribuída a esses adolescentes para que possam voltar a viver em liberdade. Entretanto, consideramos que é preciso compreendê-la para além da formalidade legal entendendo-a como possibilidade de humanização. Por este motivo, nosso próximo capítulo irá abordar a importância do processo de escolarização para a formação do humano, tendo como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Cultural e a Psicologia Histórico-Cultural.

2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA SUPERAÇÃO DA MARGINALIDADE

Na seção anterior discutimos como, ao longo da história brasileira foram sendo modificadas as formas como a sociedade tem lidado com as crianças e adolescentes que se encontram em situações de risco, seja por estarem abandonados à própria sorte, seja pelo envolvimento em atividades consideradas ilícitas. E nessa retrospectiva evidenciamos que a educação foi, e continua sendo, apontada como medida principal para a transformação de sujeitos excluídos e marginalizados¹¹ em cidadãos, culminando com sua inserção no Estatuto da Criança e do Adolescente como medida socioeducativa prioritária e obrigatória.

Conforme análise de Saviani (2009) e considerando a afirmação de Pino (2002, p. 66) para quem “o que está acontecendo na política educacional brasileira estabelece certa sintonia com as políticas econômicas” faremos nesta seção uma análise das principais concepções sobre as contribuições da educação para a superação da marginalidade, procurando explicitar, com base em uma perspectiva crítica, as possibilidades e os limites do processo educacional para a formação dos seres humanos.

Para isso, iniciamos o texto com a análise empreendida por Saviani quando toma por base a forma como as teorias educacionais explicam a questão da marginalidade. O autor afirma que, sob esta perspectiva, as teorias da educação podem ser classificadas em dois grandes grupos: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas, propondo que essa análise deve ser superada por uma teoria crítica. Esta classificação é realizada tomando por base a forma como diferentes teóricos entendem as relações entre educação, sociedade e marginalidade.

Ampliando a compreensão das críticas que têm sido feitas historicamente à instituição escolar, autores como Paulo Freire (1994, 1996, 2000, 2001, 2005), Michel Foucault (2009) e Pablo Gentili (1995) também contribuirão para que possamos compreender as críticas construídas à instituição educacional como reprodutora das relações sociais de marginalização na sociedade capitalista, principalmente com as mudanças impostas pelo agravamento da exploração do trabalho pelo capital em tempos de neoliberalismo.

¹¹ Saviani (2009) em seu livro “Escola e Democracia”, analisa as relações entre educação e sociedade por meio do agrupamento das abordagens teóricas em dois grupos antagônicos (teoria não crítica e crítico-reprodutivista). Desta maneira procuraremos explicar nesta seção um pouco sobre estas análises, ressaltando a proposta deste autor sobre a Pedagogia Histórico-crítica, que a partir da compreensão da organização da sociedade em classes assume uma leitura dialética dessa relação entendendo a educação como determinada socialmente, mas ao mesmo tempo capaz de contribuir para a transformação das condições sociais.

Por fim, buscaremos articular a perspectiva histórico-crítica de educação e a psicologia histórico-cultural para explicitar uma compreensão crítica do processo educacional na qual se compreende a contribuição e a importância da educação para a formação das funções psicológicas superiores, sem ignorar as limitações impostas pela sociedade capitalista ao desenvolvimento de um trabalho educativo capaz de garantir aos indivíduos o máximo desenvolvimento de suas potencialidades.

2.1 Diferentes concepções sobre educação na sociedade capitalista

Em texto que se tornou referência no campo educacional, originalmente publicado em 1982, Saviani discute como as relações entre educação e superação da marginalidade social vêm sendo explicadas pelas teorias educacionais. A análise crítica empreendida pelo autor contribui para que sejam evidenciadas as relações entre a organização política e econômica da sociedade e seu sistema educacional, defendendo a necessidade de uma teoria crítica da educação. De acordo com Duarte (2001, p. 16) podem ser denominadas como críticas as teorias “[...] que, partindo da visão que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade”.

De acordo com Saviani (2009) historicamente as teorias da educação podem ser agrupadas em dois grandes grupos, de acordo com a forma como entendem as relações entre educação e marginalidade: as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. No primeiro grupo estão aquelas que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, ou seja, capaz de superar a marginalidade. No segundo grupo, ao contrário, temos as teorias que entendem ser a educação um fator de marginalização.

Para o autor, o que está na base dessas explicações são as formas como esses grupos entendem as relações entre educação e sociedade. As teorias não-críticas percebem a sociedade como essencialmente harmoniosa e a integração de seus membros seria a tendência natural. Portanto, a marginalidade caracteriza-se como um desvio que afeta um número variável de membros, mas pode ser evitado ou corrigido. E é nesse contexto que a educação é entendida como instrumento de correção dessas distorções. A função da educação, portanto, é superar a marginalidade e por isso, enquanto houver sujeitos excluídos dos benefícios sociais, devem ser intensificados os serviços educacionais de forma a incluir a todos. “Tanto que lhe

cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isto, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.” (SAVIANI, 2009, p. 4).

As teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, segundo Saviani, percebem que a sociedade está dividida em grupos ou classes sociais cuja relação é antagônica, pois os interesses são divergentes e estão baseados nas condições em que estão assentadas as estruturas de produção da vida material. Assim, esse grupo entende que a marginalidade é inerente à própria estrutura da sociedade, pois o grupo ou classe com maior força se apropria da produção social e converte-se em dominante, relegando os demais à marginalidade. Ao contrário das teorias não-críticas, esse grupo entende que a educação é dependente da estrutura social que gera a marginalidade e, portanto, tem como função reforçar e legitimar a exclusão.

De acordo com Saviani (2009) essas concepções determinam as práticas desencadeadas no interior das escolas e ao longo do desenvolvimento dos sistemas educacionais foram constituindo ideários próprios que orientaram (e orientam) formas de organização pedagógica que foram denominadas pelo autor, no caso do primeiro grupo como Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Já no segundo grupo, o autor destaca que não é possível identificar formas específicas de manifestação no contexto pedagógico, uma vez que os autores criticam a própria atuação da escola. As produções desse grupo caracterizam-se como teorias de análise do sistema educacional e foram agrupados em três perspectivas diferentes: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (BORDIEU; PASSERON, 1975), Teoria da escola como Aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, s.d) e Teoria da escola Dualista (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971).

Essas mudanças teóricas são o resultado de mudanças nas formas como se alternam os grupos e classes no poder. A pedagogia tradicional, por exemplo, surge fundamentada nos interesses da classe burguesa que defendia a educação para todos como necessária ao progresso e, portanto, deveria ser garantida pelo Estado. A idéia era que somente por meio da educação seria possível superar a opressão vivenciada no regime anterior, marcado essencialmente pela escravidão, para dar origem a uma sociedade “livre” e democrática. Desta forma, somente por meio da escolarização “seria possível transformar súditos em cidadãos [...]”. Assim, “A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade.” (SAVIANI, 2009, p. 5)

Para atingir o objetivo de ampliação da oferta de escolarização com vistas à superação da ignorância e consequentemente da marginalidade, as escolas passaram a ser organizadas em classes, mais ou menos homogêneas nas quais o professor era o responsável por organizar e sistematizar de forma lógica o conhecimento para transmiti-lo aos alunos. Os professores, necessariamente bem preparados, eram considerados como únicos detentores do saber, expunham o conhecimento de forma que os alunos se colocavam apenas como ouvintes atentos e disciplinados.

Ao entusiasmo com que a sociedade defendia a mudança social por meio da educação, não corresponderam os resultados obtidos por ela, pois além de não garantir o acesso a todos, essa escola também não garantia que todos que nela ingressavam eram bem sucedidos. As críticas foram aumentando na medida em que se constatava também que “nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (SAVIANI, 2009, p. 7). A partir do final do século XIX, as críticas ao modelo denominado de “Escola Tradicional”, servem de base à construção de uma “nova pedagogia”.

A crença na função equalizadora da educação não foi alterada na nova pedagogia. “Se a escola não vinha cumprindo essa função tal fato se devia a que o tipo de escola implantado – a Escola Tradicional – se revelara inadequado.” (SAVIANI, 2009, p. 7). O movimento denominado “escolanovismo” constrói duras críticas à escola tradicional e propõem mudanças de ordem pedagógica, de início em espaços experimentais estendendo-os posteriormente a todo o sistema.

Uma mudança significativa ocorre com a pedagogia nova, na compreensão da marginalidade, pois nessa corrente o marginalizado não é mais o ignorante e sim o “rejeitado”. Ou seja, integrar o sujeito à sociedade não significa ilustrá-lo, transmitir-lhe os conhecimentos dominados pelo professor, mas sim inseri-lo em um grupo em que ele seja aceito e, extensivamente na própria sociedade.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 2009, p. 08)

Para atender a essa concepção de educação seria necessário modificar significativamente a organização das escolas. Em vez de centrar o ensino no professor que dominava os conhecimentos da área em que iria atuar, passa-se a considerar o agrupamento dos alunos pelos seus interesses e o professor torna-se um estimulador da atividade do aluno, o qual deveria tomar a iniciativa para sua aprendizagem. O professor, portanto, teria que trabalhar com pequenos grupos, para garantir a relação interpessoal necessária para que a aprendizagem ocorresse naturalmente, em decorrência do ambiente estimulante criado por uma escola com espaços e materiais adequados ao pleno desenvolvimento dos alunos.

Os custos elevados desse tipo de escola acabaram limitando sua implantação a poucas escolas experimentais, entretanto, o ideário escolanovista disseminou-se pelo país o que segundo Saviani contribuiu para o rebaixamento do nível de ensino oferecido às classes populares, enquanto aprimorou o ensino destinado à elite. Desta forma, ao invés de combater a marginalidade, a escola nova a agravou, pois ao deslocar o eixo da preocupação do âmbito político (relativo à sociedade), para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola) essa corrente teórica contribuiu para atender os interesses da classe dominante, no sentido de manter o processo de escolarização em níveis suportáveis aos mais pobres e, ao mesmo tempo, garantir que seja oferecido um tipo de ensino adequado aos dominantes.

Desta forma, cita Saviani (2009, p. 22):

Se as teorias do primeiro grupo (por isso elas bem merecem ser chamadas de não-críticas) desconhecem essas determinações objetivas e imaginam que a escola possa cumprir o papel de correção da marginalidade, isso se deve simplesmente ao fato de que aquelas teorias são ideológicas, isto é, dissimulam para reproduzi-las, as condições de marginalidade em que vivem as camadas trabalhadoras.

A compreensão de que a escola organiza-se, em cada momento histórico, de forma a atender os interesses das classes que detém o poder, está na base das teorias crítico-reprodutivistas. Desta perspectiva, a marginalidade passa a ser observada como um fator inerente a própria estrutura social, sendo a educação entendida como responsável pelo reforço das relações de dominação e marginalização. Estas teorias, de acordo com Saviani (2009, p. 5) compreendem “[...] a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, a estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo”. Por isso, em uma sociedade em que interessa a manutenção do processo de dominação de um grupo sobre o outro, a educação caracteriza-se como um mecanismo de reprodução da sociedade de classes.

Bourdieu e Passeron (1975), na Teoria do Sistema de Ensino enquanto violência simbólica, os autores partem do princípio que toda e qualquer sociedade estrutura-se sob um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. “Sobre a base de força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material.” (SAVIANI, 2009, p. 16). De acordo com esta concepção a violência material (decorrente da dominação econômica) é convertida em violência simbólica (dominação cultural).

A Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado Althusser (s.d.) distingue no Estado a existência de diferentes Aparelhos Repressivos (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) e Ideológicos (religiões, escola, família, sistema jurídico, sistema político, sistema sindical, sistema de informação, sistema cultural). Enquanto os aparelhos repressivos funcionam primariamente com base na violência e secundariamente com base na ideologia, os aparelhos ideológicos atuam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão. (SAVIANI, 2009).

De acordo com esta perspectiva teórica, a escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado constitui-se no instrumento mais elaborado de reprodução das relações de tipo capitalista. “Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante.” (SAVIANI, 2009, p 21).

Na Teoria da escola Dualista, Baudelot e Establet (1971) evidenciam que, embora sob a denominação de sistema único de ensino, a escola na sociedade capitalista é constituída por duas grandes redes: Rede secundária superior (S.S) e rede primária profissional (P.P) as quais correspondem à divisão de classes na sociedade capitalista: burguesia e proletariado. Assim, no conjunto das atribuições das duas redes está primordialmente a preparação intelectual da classe burguesa para as posições de comando e a qualificação do proletariado para o trabalho manual.

Portanto, entende-se que a proposta das teorias “crítico-reprodutivistas” não está necessariamente em trazer mudança no contexto pedagógico, pois este não deixaria de fazer parte do processo de reprodução das relações de poder e dominação existente nas relações sociais. Ao perceber as relações de dominação entre grupos e classes sociais vivenciadas na sociedade atual, esses teóricos não conseguem vislumbrar de que forma a educação pode contribuir para a mudança social e por isso alguns defendem o fim da escola e advogam a

necessidade de mudanças no sistema político para que seja possível mudar o sistema educacional.

Percebe-se, portanto, que para os autores que discutem as teorias crítico-reprodutivistas, a educação é considerada como um instrumento de reprodução da sociedade de classes e de reforço ao modo de produção capitalista. Sendo assim, o professor seria mais um instrumento utilizado na reprodução das desigualdades sociais, alimentando a manutenção do *status quo*. Neste sentido, “a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador dela.” A partir desta idéia, passa-se a perceber como êxito de seus objetivos o fracasso ou evasão escolar. (SAVIANI, 2009, p. 19)

Levando-se em consideração que a escola é articulada a partir de determinantes sociais, que neste caso circundam o modo de produção capitalista, na divisão de classes e de interesses opostos, uma problemática proposta por Saviani (2009, p.28) continua em aberto: “é possível articular a escola com os interesses dos dominados?” De acordo com o autor é necessária uma compreensão crítica das relações entre educação e sociedade para que se possa, mesmo dentro de uma sociedade capitalista, extremamente excludente, encontrar possibilidades de atuação, no campo educacional que contribuam para a mudança social. Para isso o autor propõe uma Pedagogia crítica que, segundo Duarte (2001, p. 16) procura identificar:

Quais sejam essas relações de dominação, qual sua origem, qual o papel da educação em sua reprodução, quais as formas pelas quais se realiza essa reprodução na educação em geral e na educação escolar em particular, se é possível realizar algo em educação que contribua para a superação das relações sociais de dominação, etc.[...].

Para autores como Duarte e Saviani é necessário compreender os limites e as possibilidades da Educação Escolar, pois esta compreensão garantirá a defesa do processo de escolarização àqueles e àquelas que necessitam da contribuição da escola para adquirir instrumentos de luta contra as desigualdades econômicas que se manifestam como desigualdades sociais. Voltaremos a este tema no próximo item deste texto.

Outros autores também construíram críticas à instituição escolar entendendo-a como reprodutora das relações sociais de dominação. Entre eles podemos apontar Paulo Freire que fez críticas ao que chamou de educação bancária sem, entretanto, negar a defesa da escola como instrumento de libertação.

Freire reconhece o homem como ser livre e com possibilidades de “ser mais”, influenciado por sua história de vida e pelas relações que estabelece com o meio. Ao trazer à

discussão a relação entre opressores e oprimidos, entendendo por oprimidos aqueles que vivem à margem da sociedade, ou seja, os marginalizados, “seres fora de” ou “a margem de”, ressalta a existência desta dinâmica no contexto educacional e propõe o desenvolvimento de uma consciência crítica como forma de compreensão do contexto político e econômico gerador da desigualdade e ponto de partida para sua superação.

Ao analisar a relação entre educador e educando, Freire (2005) ressalta que esta se apresenta fundamentalmente como narradora e dissertadora. É neste contexto que o autor critica a educação bancária, trazendo a imagem de educandos como depósitos de conhecimentos narrados ou dissertados por educadores. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 2005, p. 67, destaques do autor)

Observa-se que nesta perspectiva o educador aparece como aquele que sabe e o educando como o que nada sabe e a quem o primeiro deve transmitir o conhecimento com o propósito de ajustá-los e adaptá-los. Esta dinâmica desconsidera ou minimiza a capacidade criativa dos sujeitos envolvidos, diminuindo em consequência a possibilidade de transformação, pois quanto mais adaptados, maior será a possibilidade de dominá-los.

Em suas discussões e críticas sobre as práticas de dominação, Freire anuncia a idéia de uma educação libertadora/problematizadora, que possibilite a formação de um sujeito crítico. Para isto, salienta que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Desta forma, se faz necessário problematizar o mundo, tornando educador e educando investigadores críticos através do diálogo. (FREIRE, 2005, p.79)

Freire (1994) destaca ainda que a liberdade não é dada, mas é algo a ser conquistado pelos sujeitos através de atitudes práticas consigo e com os outros. Também descreve que para alcançar uma posição crítica deve-se tomar distância do mundo das coisas concretas para perceber o contexto em que se encontra e então descobrir que a única forma de sair da condição de oprimido está na conscientização que é mediada pela compreensão das relações sociais, políticas e econômicas que circundam a vida dos sujeitos. Esta consciência então volta a se tornar concretude e assim deve seguir, como um ciclo, dinâmico, que se refaz a todo tempo.

É importante, no entanto, perceber os limites e as possibilidades deste processo, para não cair na ingenuidade de acreditar que a educação por si só faria toda diferença. Precisamos reconhecer inclusive suas limitações para não enfatizar tanto seu “poder”. Desta forma, o autor entende que os resultados deste processo são produto de um contexto histórico, político e social, não se tratando, porém de uma unidade responsável pela transformação da realidade social, mas sim como parte no processo de transformação das mentalidades, com vistas à transformação do modo de produção e a partir desta a superação das desigualdades sociais.

Ao desvelar as relações de poder e dominação que atravessam o contexto educacional, Michel Foucault trouxe grandes contribuições ao entendimento do funcionamento não só das escolas, mas também das demais instituições sociais. Para o autor, a escola surgiu como instituição disciplinar sendo uma das entidades estatais criadas com a finalidade de educar (adestrar) pessoas para cumprir normas, leis e as exercitarem de acordo com a vontade dos que detêm o poder.

A vigilância e a punição são duas estratégias citadas por Foucault (2009, p. 132) como úteis no controle social, utilizadas por órgãos estatais destinados à educação e à promoção de disciplina em pessoas. O principal objetivo destas técnicas está na docilização dos corpos, ou seja, na tentativa de torná-los corpos úteis ao “poder”. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.”

Este “mecanismo do poder” atua de forma a disciplinar os corpos, através de um estudo minucioso de suas características tendo como finalidade desarticulá-las e recompô-las em uma manipulação calculada de seus elementos, gestos e comportamentos. A idéia consiste em dominar os corpos para que façam o que se quer e, ao mesmo tempo, atuem como se quer.

Diferente de outros métodos também descritos como forma de controle que se fundamentam na apropriação dos corpos em uma relação de submissão e obediência, como a escravidão, a domesticidade ou a vassalidade, a “mecânica do poder” faz com que os corpos se tornem úteis e trabalhem em prol do próprio “poder” sem, que os sujeitos, no entanto, percebam estas manobras.

Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2009, p. 132)

Sendo assim, dentre as estratégias utilizadas para este fim, o autor destaca a vigilância, descrevendo-a como uma das principais, pois através dela é possível regulamentar a vida das pessoas para que exerçam atividades que colaborem com a manutenção do que está posto. Já a estratégia de punição, é a tentativa de tentar corrigir aqueles que ultrapassam ou se desviam das regras ditadas pelo “poder”. Neste sentido, Foucault (2009) afirma que se torna mais econômico e eficaz vigiar as pessoas para que não infrinjam as leis e normas sociais do que puni-las, pois a punição requer o investimento em programas de re-socialização ou re-educação. Desta forma, as instituições disciplinares, incluindo a instituição escolar, teriam como objetivo internalizar nas pessoas as regras e normas, disciplinando-as para colaborarem com esta mecânica, alienando o sujeito de suas produções e instaurando a idéia de estar a todo tempo sendo vigiado ou na expectativa de ser punido por algo de errado que venha a cometer.

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidades, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição especial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. (FOUCAULT, 2009, p.161)

Vejamos então os reflexos das relações de dominação e de poder no contexto socioeconômico que atravessamos. Para isto, apontaremos as contribuições de Pablo Gentili e outros autores que trazem em seus trabalhos discussões sobre a educação e o modelo econômico neoliberal¹².

Pablo Gentili evidencia que a educação tem sido apresentada nos discursos atuais como a panacéia para todos os males retomando, em outros patamares as ideias defendidas pelas teorias não-críticas, conforme análise anteriormente feita por Saviani. Gentili e Frigotto (2002) faz em uma relação entre a educação e o mercado de trabalho, destacando a influência das práticas neoliberais como importantes por um lado, mas ao mesmo tempo com consequências contraditórias e catastróficas por outro.

São muitos os benefícios apontados pelos defensores da economia globalizada ao modelo de economia baseado no capitalismo e globalização para países desenvolvidos. O aumento do consumo, a produtividade, a expectativa de vida entre outros fatores são

¹² Gentili (1996) define neoliberalismo como sendo um complexo processo de construção hegemônica, ou seja, a articulação das estratégias de poder político, econômico, jurídico e social que tiveram como finalidade apontar saídas para a crise capitalista iniciada no final dos anos 60, que apontou como única alternativa a reforma neoliberal que prevê maior abertura econômica e disputas de mercado mais competitivas, a globalização e o capitalismo.

apontados como conquistas importantes. No entanto, de forma contraditória, a realidade aponta o aumento do desemprego, subempregos e milhões de sujeitos submetidos a situações de desigualdade que os destroem de todas as maneiras possíveis, excluindo-os de direitos elementares. Esta realidade nos remete a um passado de opressão e exploração que ainda hoje aparece presente no cotidiano.

O pensamento neoliberal trouxe ao Estado a necessidade de mudanças, principalmente nas políticas públicas, de forma a valorizar o capital como necessidade. Sendo assim, comparado aos países independentes, os países pobres precisaram se adequar as novas exigências de mercado a fim de “recuperar” o atraso no processo de industrialização. Para isto, Oliveira (1999) declara algumas mudanças fundamentais que ocorreram com a reforma do Estado, sendo elas a supressão de uma moeda nacional para aderir a um sistema globalizado; as privatizações que ocorreram em conformidade com os acordos da dívida externa; e por último os cortes no orçamento público. Estas mudanças fizeram com que os países pobres se tornassem ainda mais dependentes de países ricos, configurando assim a idéia de globalização e de reestruturação produtiva, onde mesmo os eventos que ocorrem em países distantes, trazem conseqüências locais e vice-versa.

É neste contexto que surge a educação como possibilidade de superação da condição de excluído do contexto social para se tornar parte dele, com a promessa de engajamento profissional em condições humanas de trabalho. Neste modelo, as responsabilidades sociais são desviadas para o plano individual, ou seja, passa a ser de responsabilidade única dos indivíduos desempregados buscar por “qualificações” que os tornem empregáveis. Como conseqüência, observamos a formação de sujeitos individualistas, padronizados e cada vez mais adaptados às exigências do ideal capitalista. (FRIGOTTO, 1998)

Neste sentido, analisando as estratégias políticas de adequação ao modelo econômico neoliberal e suas influências no contexto educacional, a escola surge como uma forma de “seleção para o emprego”, no entanto, não aparece como garantia certa de inclusão.

Gohn (2002, p. 96) faz referência à importância dada à educação nos discursos e políticas sociais, em virtude das exigências de mercado, do alto grau de competitividade que ampliou inclusive a necessidade de formação. De acordo com o mesmo autor “À escola, como à cidade, é atribuído o espaço para exercício da democracia e conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi um espaço de luta e conquista dos direitos sociais dos trabalhadores.”

No entanto, há contradições neste discurso de que a escola é destinada ao exercício da democracia. Se considerarmos que sua função principal neste modelo econômico baseado no neoliberalismo capitalista aparece vinculada a contribuição na formação de trabalhadores com habilidades de gestão, criatividade e que estabeleçam bons relacionamentos, onde ficaria o exercício desta democracia? Quer dizer, de acordo com as observações realizadas até o momento a mesma escola que tem por finalidade levar o cidadão ao conhecimento de sua cidadania, parece não se preocupar necessariamente com que estes mesmos indivíduos analisem de forma crítica e com domínio sua própria história social, política e econômica.

A fim de ampliar as discussões sobre a influência do capitalismo no trabalho e nas redes de escolarização, ressaltamos as contribuições de Rosar (2008) ao trazer reflexões sobre as reformas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo a autora os discursos oficiais trazem conceitos como qualidade total, descentralização, autonomia e avaliação. Conceitos estes que articulados na perspectiva do toyotismo, reproduzem nas escolas estratégias gerenciais equivalentes às utilizadas por grandes empresas.

Em sua análise, Rosar (2008) destaca a prevalência de um esquema dualista instalado nas redes de ensino, as quais permanecem até os dias de hoje desarticuladas entre si e transmitindo formações em diferentes segmentos. Estes dois sistemas, divididos entre os que preparam para o mercado de trabalho não-qualificado e os que se dedicam exclusivamente ao trabalho qualificado, são associados ao exercício da função de inclusão/exclusão de determinados grupos sociais.

Rosar (2008, p.163) também faz reflexões sobre o discurso político que trouxe a promessa de garantir “educação para todos”. Segundo ela, a implantação de redes alternativas de ensino, como as Escolas para Jovens e Adultos (EJA) e tele-ensino, onde o aluno mantém pouco ou nenhum contato direto com o professor por ser mediado por um sistema tecnológico (TV e internet) “[...] compreende uma perspectiva de subordinação da escola à economia [...]” que ocorre sem considerar a demanda social efetiva dos meios de produção.

Neste modelo de gestão, o sistema educacional recebe normas e regras verticalizadas que orientam os educadores a conformar o homem, trazendo a idéia da formação de um “novo homem”, alienando-o das questões políticas que envolvem todo contexto em que está inserido. Segundo Falleiros (2005, p. 211):

O ‘novo homem’, nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo

livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo.

Bertoldo (2007) também traz grandes contribuições às discussões sobre as políticas públicas direcionadas à educação ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96. O autor afirma que este documento apresenta em suas entrelinhas a preocupação do país em promover recursos e modelos que favoreçam o aceleração do ensino, por acreditar ser esta a porta de entrada para se tornar um país de primeiro mundo. Nota-se, portanto, que à educação foi atribuída a função de desenvolver condições do país para competir na produção cultural e de capital, adequando as capacidades intelectuais e comportamentais à lógica do consumo e da acumulação de bens.

Embora se reconheçam as limitações do processo de escolarização no contexto do sistema capitalista, não podemos desconsiderar a importância do acesso à educação para a formação dos seres humanos. E a compreensão das possibilidades e limites desse processo é fundamental para que se possa defender a melhoria das condições em que são atendidos os adolescentes e as crianças nos processos de escolarização em nosso país. Nesse sentido, ganham relevância as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, que nos orienta a perceber a escola como um fator importante, mas não único na formação do sujeito, bem como traz a compreensão das questões educacionais tendo como base o desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, “[...] a compreensão da história a partir do desenvolvimento, da determinação das condições materiais da existência humana.” Portanto, nosso próximo item irá abordar as perspectivas críticas da educação, que valorizam a aprendizagem como forma de tornar o sujeito humano (SAVIANI, 2008, p.88) e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para explicar como os processos de escolarização contribuem para a construção das funções especificamente humanas.

2.2 Por uma concepção crítica de educação: as contribuições da Pedagogia Histórico - Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

A denominação “Pedagogia Histórico-Crítica” foi evidenciada por Dermeval Saviani como uma teoria que defende a análise da relação entre a educação e a sociedade compreendendo esta de forma dialética. Para conceituar esta ideia, Saviani se apóia nos conceitos marxistas sobre “modo de produção”, explicando que as mudanças históricas na

forma de produção da existência humana influenciam o que se pensa e a forma como se organiza a educação.

Dentre as contribuições da teoria marxista neste contexto está a compreensão do homem e de suas relações sociais, ou seja, a idéia do homem como um ser social e histórico, que influencia e é influenciado pelo meio em que se insere. Ou seja, uma concepção dialética, que inclui a sociedade e o homem como presentes em um constante movimento de “vir-a-ser”, complexo e contraditório, influenciado essencialmente pelas formas de produção da existência.

A constituição humana é qualitativamente diferente da dos demais animais, marcada, essencialmente, pela influência que exerce sobre o meio em que vive, por meio da apreensão e da modificação da realidade a ele apresentada. Neste sentido, “[...] em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la”. (SAVIANI, 2008, p. 11)

Este processo de diferenciação entre o homem e seus distintos antepassados, inicia-se a partir da organização desse em sociedade, tendo, para tanto, o trabalho como base propulsora. De acordo com Leontiev (1978, p. 263):

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a acção de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenómenos que ela engendra.

Compreendemos, portanto, que o processo de hominização começa essencialmente com a organização física do homem e continua de forma infinita com o progresso histórico, através de modificações e aquisições transmitidas de geração em geração. Leontiev (1978) destaca a importância deste fenómeno no processo de evolução social do homem por considerar que é através deste que o homem se torna capaz de apropriar-se das riquezas de gerações precedentes, participar deste mundo e desenvolver habilidades e capacidades especificamente humanas que se cristalizam em um determinado tempo para novamente serem apreendidas por outros.

Duarte (2001, p.23) colabora com este pensamento ao descrever que é a partir desta apropriação e objetivação que se transmite ao homem a necessidade de produzir novas formas de acção. Este é o movimento constante de superação por incorporação pelo qual o homem transcende historicamente, diferenciando-se assim de outras espécies animais. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não

lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 1978, p. 267)

Portanto, entende-se que apesar de se apresentar como base para o desenvolvimento do homem, o aparelho biológico por si só não assegura a constituição do indivíduo como humano, para isto se faz necessária a mediação realizada pelos outros homens e isso se dá por meio de um processo de educação. Ou seja, a educação torna-se assim a responsável por mediar contextos históricos e sociais da vida do indivíduo e da sociedade. Este processo de transmissão de conhecimentos, sejam eles pertencentes ao patrimônio material ou não-material, irá compor os elementos necessários para tornar o homem, humano. Isto significa dizer que “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.” (SAVIANI, 2008, p.7).

Sendo assim, somente por meio deste fenômeno de aquisição e transmissão cultural realizado fundamentalmente por meio da educação é que a humanidade apresentou condições de progredir e evoluir.

Com a concepção crítica que implica em perceber o homem como ser social, observando sua existência e sobrevivência no mundo atrelada à capacidade de interagir com este, ou seja, da sua capacidade de transformar e adaptar a natureza às suas necessidades, evidenciamos a importância deste em desenvolver e adquirir instrumentos capazes de colaborar com este processo. Como vimos, é neste contexto que se insere o trabalho da educação, como forma de mediação através da qual o ser humano irá apreender os instrumentos materiais, psicológicos e sociais necessários a sua existência.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer dele as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272)

No entendimento de Leontiev (1978) toda aquisição do homem, seja ela de fenômenos objetivos da cultura material e/ou espiritual, por si só constituem um processo educativo. Saviani (2008) coerentemente com esta perspectiva, baseada no materialismo histórico e dialético, traz para este contexto a natureza e especificidade da educação escolar.

Para Saviani (2008) a educação não se reduz ao ensino ou a socialização de qualquer tipo de saber, mas de promover ao sujeito o espaço adequado e sistematizado para aquisição do saber elaborado (ciência). Este é o principal motivo pelo qual a escola elementar deve incluir em sua grade curricular conteúdos fundamentais associados, por exemplo, ao conhecimento da linguagem dos números, da natureza e da própria sociedade.

Desta forma, transmitir a herança de gerações anteriores às gerações atuais, no que se refere aos modos e as relações de produção, não impede iniciativas históricas dos herdeiros destes contextos assimilados, cabendo às novas gerações a possibilidade de desenvolver e transformar as bases das produções anteriores a esta. Para a Pedagogia histórico-crítica, esta é uma reflexão que deveria acontecer mediada essencialmente pela educação, tendo como consequência a posse do patrimônio cultural herdado. Percebe-se a educação escolar, portanto, como mediadora entre o que faz parte do cotidiano e do não-cotidiano, entre a vida do indivíduo e a sociedade. (DUARTE, 2001)

Coerentemente com esta teoria da educação, no campo da Psicologia temos a perspectiva Histórico-Cultural que entende a humanização dos indivíduos como resultado das relações sociais por ele estabelecidas, não dependendo, portanto, de propriedades individuais ou biológicas simplesmente. Leontiev (1978) alerta que o homem só se apropria da cultura humana no decorrer de sua vida, por meio da mediação de outros homens e que este processo ocorre de forma limitada em uma sociedade de classes.

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. (LEONTIEV, 1978, p. 283)

Com isso, entende-se que qualquer aprendizagem é possível a todos, no entanto as condições em que esta irá acontecer serão determinadas pelas condições objetivas de vida dos sujeitos. A função essencial da educação escolar está em promover o desenvolvimento cognitivo e isso será possibilitado por meio da aquisição de conteúdos elaborados que construam no sujeito as capacidades cognitivas superiores e o tornem cada vez mais capaz de apreender e transformar, mantendo assim a dialética de sua existência.

De acordo com Meira (2007) “o desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana [...]”. Este é o pressuposto evidenciado pela Psicologia Histórico-Cultural que, assim como a Pedagogia Histórico-Crítica, também tem

como base teórico-filosófica os preceitos marxistas e o método histórico-dialético para estudo dos elementos psicológicos.

Vigotski (2001a), assim como Leontiev (1978), destaca que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre em virtude de sua relação com o mundo, ou seja, de sua capacidade de agir sobre a natureza. A formação do homem, ou o processo de hominização, está diretamente ligado a esta característica intrínseca da condição de humano, tendo como consequência destas apropriações o desenvolvimento do psiquismo.

Ao debruçar-se sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, Vigotski (2001a) ressalta que a aprendizagem da criança precede a aprendizagem escolar, entretanto a aprendizagem escolar desencadeará um novo curso ao desenvolvimento da criança. Desta forma, o autor afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem pela primeira vez na idade escolar, pois esta relação já existe nos primeiros anos de vida.

Leontiev (2001) afirma que as relações sociais humanas vivenciadas pela criança se modificam de um estágio do desenvolvimento para outro e influenciam de maneira decisiva a ampliação das características psíquicas superiores. E, de acordo com Vygotski (2000, p. 29), o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve dois conjuntos de fenômenos distintos que não se fundem, embora estejam unidos de forma indissociável.

Trata-se em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominavam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que classificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança¹³.

Por este motivo, ao estudar o desenvolvimento de uma criança o autor recomenda que iniciemos por analisar as condições concretas de sua vida, observando as condições externas e as potencialidades que ela possui entendendo que “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (LEONTIEV, 2001, p. 65). Destarte, a mudança de um estágio para outro no

¹³ As traduções utilizadas nesse trabalho são de nossa responsabilidade.

desenvolvimento da criança ocorre essencialmente pelas necessidades que surgem a partir de estímulos às suas potencialidades no enfrentamento de novas tarefas ou atividades¹⁴.

Vigotski (2001a) se refere a estas potencialidades ao discriminar dois níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro deles o nível efetivo e o segundo a área de desenvolvimento potencial. Com estes conceitos, entende-se que o desenvolvimento mental somente poderá ser determinado a partir da análise destes dois níveis. Deste modo:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 2001, p. 114)

De acordo com os pressupostos da Psicologia histórico-cultural o papel da aprendizagem escolar encontra-se atrelado ao desenvolvimento potencial, ou seja, a estimular e manter ativo na criança suas potencialidades, seu vir-a-ser, tanto no âmbito das relações com os outros quanto consigo mesma. De acordo com Vigotski (2001, p. 115) “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...] e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Com isto percebe-se, portanto, que toda atividade escolar promove o desenvolvimento psicológico, no entanto a qualidade deste dependerá da forma como o ensino for organizado.

Para isto, entendemos que a função da escolarização está em possibilitar o acesso ao conhecimento científico em suas formas superiores, ampliando os horizontes culturais, ressaltando as potencialidades dos alunos e causando o desejo de buscar o novo, de perceber novas necessidades que promovam seu desenvolvimento como um todo. Observamos que as condições da realidade social e histórica colaboram de forma determinante no desenvolvimento destas motivações. Neste sentido, de acordo com Vigotski (2001b, p. 163)

[...] antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida.

¹⁴ Leontiev (2001) caracteriza atividade como sendo o processo por meio do qual ocorre a relação do homem com o mundo e satisfaz uma necessidade correspondente a este. “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (idem, p. 68)

Vigotski defende que seria desnecessária a intervenção da escola se ela fosse atuar sobre aspectos já concluídos do processo de desenvolvimento. Portanto a educação não deve esperar que as funções psíquicas superiores se apresentem sem estímulos que promovam este desenvolvimento.

De acordo com Facci (2004a, p.72) para a Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento dos sujeitos é dependente do contexto social em que estão inseridos, pois “[...]é a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, uma vez que todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana.”

A partir do ingresso da criança na escola, portanto, cabe ao processo de escolarização inserir o aluno na atividade de estudo de maneira que ela se aproprie dos conhecimentos científicos, uma vez que é com base nos estudos que se desenvolvem a consciência e o pensamento teórico, bem como a capacidade de reflexão, análise e planificação mental.

Facci (2004a) enfatiza que a entrada na adolescência inaugura uma nova perspectiva de desenvolvimento, uma vez que a atividade principal nessa fase passa a ser a comunicação íntima pessoal entre os jovens. Com a ampliação de suas forças físicas e de seus conhecimentos, o jovem passa a ocupar uma nova posição na sua relação com os adultos o que o coloca em situação de igualdade, ou até superioridade em relação àqueles. O adolescente torna-se crítico em relação às determinações e exigências que lhe são feitas, questionando as maneiras de agir, as qualidades dos adultos e também os conhecimentos teóricos que lhe são transmitidos. Ao buscar, na relação com o grupo seu lugar diante da realidade, o adolescente encontra-se no período mais crítico do desenvolvimento, pois o estabelecimento de relações pessoais íntimas com o seu grupo de companheiros é uma forma de viver em seu contexto as relações do mundo adulto. E essas relações são orientadas pelas normas morais e éticas que circulam no grupo. De acordo com Facci (2004a, p. 71)

A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens e ocorre, por parte dos alunos, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo.

Inspirada em Vigotski, Facci (2004a, p. 71) explicita que o avanço intelectual nessa fase é significativo, pois o desenvolvimento de conceitos abre para o jovem a possibilidade de compreender o mundo social, assimilar os conhecimentos da ciência, da arte e da cultura em suas diferentes manifestações.

Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida.

Esta ampliação das capacidades intelectuais do adolescente, acompanhada do comportamento em grupo origina novas tarefas e motivos que desencadeiam atividades dirigidas ao futuro adquirindo o caráter de atividade profissional de estudo. Assim o avanço no processo de estudo fornece as condições necessárias para a preparação e a orientação profissional, uma vez que garante a autonomia sobre a atividade de estudo por meio do desenvolvimento das capacidades cognitivas e investigativas criadoras.

De acordo com o exposto, compreende-se a importância atribuída pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica ao processo de escolarização. Se o desenvolvimento do aluno não ocorre senão quando se garantem avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades, a atividade escolar deve garantir a apropriação da experiência histórico-social da humanidade por meio da aquisição dos objetos da cultura humana nas diversas esferas do conhecimento científico para que esses avanços aconteçam. Somente assim os alunos poderão efetivamente avançar no processo de pertencimento ao gênero humano.

Por isso, este trabalho volta-se à análise das condições de escolarização oferecidas aos jovens em situação de privação de liberdade, pois entende-se que neste contexto o acesso ao conhecimento como condição para a compreensão das relações sociais e humanas do mundo em que se inserem é imprescindível à formação desses jovens como sujeitos de sua própria história.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Embora seja particularmente difícil ao pesquisador iniciante realizar escolhas metodológicas dentro da amplitude do campo da pesquisa científica, reside nesse ponto à principal aprendizagem do percurso do mestrado. Conceber um projeto, elaborá-lo, desenvolvê-lo e debruçar-se sobre o caminho percorrido para descrevê-lo consiste na possibilidade de apropriar-se dos passos dados para reconstruí-los enquanto percurso orientador da atitude científica. Neste capítulo nos ocuparemos de descrever as escolhas realizadas no processo de concepção, realização e análise do estudo que deu origem a esta dissertação.

Para isso, inicialmente apresentamos as razões pelas quais optamos por um estudo de natureza qualitativa e quais os autores que nos orientaram nessa trajetória. Em seguida, explicitamos os objetivos que nortearam a pesquisa. No item seguinte descrevemos o cenário em que o estudo foi realizado, os atores, os instrumentos e os procedimentos adotados.

3.1 Método

As pesquisas realizadas no campo das ciências humanas e sociais possuem uma especificidade, segundo Rey (2010) decorrente do fato de que o “objeto” de pesquisa é idêntico ao pesquisador. Ou seja, não estamos estudando objetos diferentes de nós, e sim estudando relações humanas e processos sociais nos quais estamos imersos.

Por isso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.11) seria impossível investigar determinados fenômenos humanos como se investigavam elementos do mundo natural, e dessa necessidade emerge outra forma de fazer pesquisa.

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Desta forma, utilizaremos como base para responder aos questionamentos de nossa investigação a abordagem qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), ao incidir sobre diversos aspectos da vida, caracteriza-se por ter o ambiente natural como fonte dos dados e o investigador como principal instrumento; por ser descritiva e interessar-se mais pelo processo do que pelo produto. Neste tipo de pesquisa, os dados são analisados de forma indutiva e dá-se importância vital ao significado.

Entendemos que a investigação realizada demandará a compreensão de relações complexas construídas no campo do atendimento de um grupo populacional distinto em um momento complexo de vida. Assim a abordagem qualitativa, ao delegar ao pesquisador a possibilidade de ajustar o percurso de pesquisa durante o período de permanência em campo, garante a inserção de elementos desconhecidos no momento de elaboração do projeto de investigação. Portanto, a inserção do pesquisador no campo de estudo, a possibilidade de utilização de diferentes instrumentos para produção/recolhimento dos dados, bem como a ênfase no processo, garantem a riqueza de elementos no estudo de temas complexos como consideramos ser a escolarização de adolescentes em regime de internação.

Ao atribuir importância vital ao significado, as abordagens qualitativas dão especial valor às opiniões dos participantes procurando construir uma compreensão dos temas estudados, que considere os diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos.

Segundo Rey (2010, p. 59) uma das características epistemológicas da pesquisa qualitativa é sua natureza teórica. Segundo o autor, nessa abordagem a teoria ocupa um lugar central “[...] o que não implica um divórcio com o empírico [...]”. André (1995) também afirma que a relação com a teoria nas pesquisas qualitativas é permanente, desde a concepção do projeto, até o momento da análise. Por isso, nossa escolha metodológica sustenta-se nesses princípios, pois consideramos fundamental conforme recomenda André (1995, p. 47), “a mediação entre a teoria e a experiência vivida em campo” para que pudéssemos dialogar com os referenciais, rever princípios e procedimentos e caminhar em direção ao atendimento dos objetivos do trabalho, conforme explicitados a seguir.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo Geral

Investigar as condições em que ocorre o processo de escolarização de adolescentes em conflito com a lei, que cumprem medida de privação de liberdade em Unidades Socioeducativas do interior do Estado de Rondônia.

3.2.2 Objetivos Específicos

a) Analisar as condições em que adolescentes em conflito com a lei recebem atendimento escolar formal e apoio educacional em duas Unidades Socioeducativas no interior do Estado de Rondônia.

b) Entender, da perspectiva dos adolescentes, as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização durante a internação.

c) Analisar as concepções dos educadores que atuam na escolarização desses adolescentes em relação à escolarização formal e ao apoio educacional oferecido pelas Unidades Socioeducativas.

3.3 O cenário

O primeiro contato com o ambiente de pesquisa como objeto de estudo foi realizado por meio de um levantamento junto à Coordenadoria de Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei – C.A.A., órgão ligado à Secretaria de Justiça do Estado de Rondônia – SEJUS/RO. Por meio da coordenadora destes trabalhos, apuramos que no interior do Estado há um total de 12 (doze) Unidades Socioeducativas, sendo estas localizadas nos seguintes Municípios: Alta Floresta D'Oeste, Ariquemes, Cacoal, Colorado D'Oeste, Guajará Mirim, Jaru, Ji-Paraná, Nova Brasilândia, Pimenta Bueno, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena,

Utilizou-se como método para escolha do campo de pesquisa a acessibilidade da pesquisadora às instituições. Após a realização desta seleção, entramos em contato com as Unidades para verificar a possibilidade de participarem da pesquisa. Desta forma, fizeram parte desta pesquisa duas Unidades, sendo que a primeira, a qual iremos nos referir como Unidade I, possui quinze anos de implantação e a segunda, a qual chamaremos de Unidade II, apresenta-se com apenas dois anos.

Sendo assim, este estudo foi conduzido em duas Unidades Socioeducativas do interior do Estado de Rondônia. De acordo com o regimento interno destas Unidades, ambas funcionam de segunda a domingo em tempo integral, sendo que a Unidade I¹⁵ atende adolescentes de ambos os sexos em regime de internação provisória, internação, semi-

¹⁵ Descrição de acordo com o caderno de Proposta Sócio-Pedagógica da Unidade I.

liberdade e liberdade assistida, já a Unidade II¹⁶ atua no atendimento a adolescentes do sexo masculino que cumprem medida socioeducativa de semi-liberdade e internação.

A Unidade I, de acordo com informações de seu diretor, apresenta capacidade para atender até 24 adolescentes e está instalada em uma área de 430 m². As instalações contam com uma sala para atendimento individual da pedagoga, uma para atendimento da Assistente Social I, uma para atendimento psicológico, uma sala da direção, uma sala de monitoramento onde ficam as câmeras e equipamentos de segurança, e uma despensa onde são guardados materiais de higiene, limpeza, escritório, pastas, entre outros. A Unidade também possui um refeitório associado a uma cozinha para uso dos funcionários e um quartinho ao lado utilizado para guardar instrumentos de limpeza. Quanto aos alojamentos, totalizam seis, todos com banheiro.

A Unidade II, de acordo com as informações explicitadas em seu regimento interno, possui estrutura para o atendimento de até dezoito adolescentes. Está instalada em uma área de 770 m². O prédio é composto por: uma sala para direção; uma sala multifuncional (para desenvolvimento de atividades técnicas, pedagógicas, psicológicas e sociais); dois alojamentos para o cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade; três alojamentos para o cumprimento de medidas socioeducativas de internação; uma recepção; um espaço para triagem. Exceto a sala de direção, os demais ambientes possuem banheiros próprios.

Nenhuma das unidades pesquisadas apresentou em sua estrutura local próprio para aulas, desta forma, esta realidade será melhor descrita no capítulo 4 em que serão analisadas as condições institucionais destinadas aos atendimentos dos adolescentes.

3.4 Os atores

Realizamos a seleção dos profissionais participantes da pesquisa a partir do contato e permissão da direção das Unidades. Como critério para seleção, procuramos identificar os profissionais da equipe técnica da Unidade e aqueles que estivessem diretamente ligados à educação e escolarização dos adolescentes institucionalizados. Desta forma, participaram da pesquisa um profissional da área da Pedagogia, um da Psicologia, um do Serviço Social, um professor de Informática e dois diretores, conforme indica a quadro abaixo.

¹⁶ Descrição de acordo com o Regimento Interno da Unidade II.

Esclarecemos que a Unidade II não conta com o profissional da área de Psicologia, enquanto que a Unidade I não conta com a profissional da Pedagogia. Por isso foram entrevistados, conforme quadro I, os profissionais disponíveis em cada Unidade.

Quadro 1: Dados sobre os profissionais participantes da pesquisa

Atuação/ Cargo	Unidade	Tempo médio de Atuação	Formação	Especialização	Idade
Diretor	I	1 ano	Superior incompleto	-	35
Diretor	II	2 anos	Ensino médio	-	33
Prof. Informática	II	2 anos	Ensino médio	-	23
Pedagoga	II	2 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	28
Assistente Social	I	6 anos	Serviço Social	Gestão Hospitalar	28
Psicólogo	I	2 anos	Psicologia	-	30

Fonte: Dados obtidos durante entrevistas

Como podemos perceber por meio do Quadro 1, quatro dos profissionais trabalham há aproximadamente dois anos em Unidades de atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Apenas o diretor da Unidade I possui aproximadamente um ano de atuação e a Assistente Social I da Unidade I está nesse trabalho há aproximadamente seis anos. Quanto à escolarização, dos seis entrevistados apenas dois possuem ensino médio, um está cursando ensino superior e três têm nível superior completo. Entre esses últimos, dois cursaram especialização. Quanto à faixa etária dos entrevistados está entre 23 e 35 anos.

No que se refere aos adolescentes, realizamos a seleção de acordo com a assinatura do responsável/pais no termo de autorização, desejo do adolescente em participar, bem como estar cumprindo medida socioeducativa de privação total de liberdade no momento da entrevista. A escolha pelos adolescentes que cumprem esta medida se deu em virtude da excepcionalidade nas condições de encaminhamento à educação, pois o cumprimento da medida tem como uma das condições a privação do convívio social. Desta forma, realizamos entrevista com cinco adolescentes, conforme características apresentadas no quadro 2.

Os adolescentes entrevistados encontram-se na faixa etária de 15 a 18 anos, sendo uma menina e quatro meninos. Como característica do processo de escolarização, observamos que apenas um não se encontra matriculado e os demais estão estudando no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA)¹⁷. No que se refere à escolaridade, apenas dois se encontram no Ensino Médio e três no Ensino Fundamental entre a primeira e oitava série.

¹⁷ Esta modalidade de ensino segue as determinações da Educação para Jovens e Adultos (EJA), se configurando em modalidades de ensino realizadas nas etapas dos ensinos fundamental e médio, sendo regulamentado pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB, Lei n 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

Quanto ao ato infracional, dois dos adolescentes praticaram roubo, um furto, uma tentativa de homicídio e um homicídio, tendo como tempo de cumprimento de medida variando entre três e 29 meses. Outra característica importante que esse grupo destaca é que apenas um dos adolescentes cumpria por mais de uma vez a medida de internação, quatro haviam passado pela medida de advertência antes de ser encaminhados a esta medida e um não havia passado por nenhuma advertência.

Quadro 2: Dados sobre os adolescentes que participaram da pesquisa

Nome	Unid.	Idade	Sexo	Escolaridade	Matrícula	Motivo da Internação	Reincidência	Tempo de internação
Carlos	I	17	Masc.	Ensino Médio	Sim/ CEEJA	Furto	Não	10 meses
Bento	I	17	Masc.	Ensino Fundamental	Não	Roubo	Sim	3 meses
Marilda	II	18	Fem.	Ensino Fundamental	Sim/ CEEJA	Tentativa de Homicídio	Não	29 meses
João	II	17	Masc.	Ensino Médio	Sim/C CEEJA	Homicídio	Não	8 meses
José	II	15	Masc.	Ensino Fundamental	Sim/ CEEJA	Roubo	Não	5 meses

Fonte: Dados obtidos durante entrevistas

3.5 Os instrumentos

Como descrevemos anteriormente, nosso propósito foi realizar uma pesquisa qualitativa. Para isto, os autores estudados recomendam a utilização de vários instrumentos que possibilitem o levantamento de dados que auxiliem na compreensão de vários aspectos do tema em estudo, bem como, tragam elementos importantes para análise e interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos para os problemas investigados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CRESWEL, 2007; MINAYO, 2008)

Segundo Minayo (2008, p. 189) “os instrumentos de campo na pesquisa qualitativa visam fazer a mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica”. Sendo o foco deste estudo o processo de escolarização de adolescentes em conflito com a lei que cumprem medida de privação total de liberdade, foram adotados três instrumentos para produção dos dados: entrevistas individuais semi-estruturadas, análise documental, e diário de campo.

Para Minayo (2008, p. 261):

Entrevista é acima de tudo uma conversa de dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa e abordagem pelo entrevistador, de temas pertinentes tendo em vista esse objetivo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semi-estruturada (Apêndices 1, 2 e 3) tem como principal característica possibilitar a obtenção de dados entre os participantes. Este procedimento possibilita a comparação dos dados, além de acumular uma maior quantidade de conteúdos, pois os sujeitos são encorajados a falar sobre determinado assunto, sendo norteados pela estrutura pré-definida da entrevista. Sendo assim, foram realizadas entrevistas individuais com cada um dos profissionais da equipe técnica responsável pelo acompanhamento do processo de escolarização dos adolescentes dentro das Unidades de internação, (Apêndice 1) bem como com os diretores das Unidades (Apêndice 2) e com os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade (Apêndice 3).

Todas as entrevistas foram realizadas nas Unidades Socioeducativas em que cada profissional e adolescente se encontrava. Os profissionais optaram por este ambiente devido à disponibilidade de tempo enquanto trabalham. Quanto aos adolescentes, a escolha do ambiente teve como base a determinação de que a medida que cumprem não permite a saída deste ambiente para qualquer atividade sem autorização judicial, desta forma, não houve outra possibilidade.

As entrevistas foram todas gravadas e, posteriormente, transcritas e impressas para análise. Para garantir o sigilo, as entrevistas foram realizadas individualmente e a análise dos dados não irá conter nomes ou características que possam identificar os participantes.

Pela natureza de nossa pesquisa, na qual pretendemos analisar o processo de escolarização dos adolescentes, não bastaria apenas ouvir os envolvidos por meio das entrevistas. Todas as nossas idas às Unidades Socioeducativas enquanto campo de pesquisa para obter documentos, agendar entrevistas ou realizá-las, traziam sempre informações relevantes sobre o funcionamento das Unidades. Neste sentido, ganhou importância o diário de campo como instrumento que possibilitou o registro das pessoas com quem foram realizados contatos, objetos, lugares, acontecimentos, conversas e impressões do pesquisador.

Além disso, alguns autores ressaltam que a entrevista é realizada por meio de uma interação social, portanto o contexto em que esta ocorre deve ser considerado no momento em que o pesquisador for realizar a análise. Para isso, o diário de campo também foi utilizado

para registrar nossas impressões nos momentos de interação vividos nas entrevistas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2008).

De acordo com Minayo (2008), o diário de campo é um instrumento que deve ser utilizado de forma sistemática desde o primeiro momento até a fase final da investigação. O registro de questionamentos e observações realizadas auxilia o pesquisador na reflexão e formulação dos caminhos possíveis de serem percorridos a fim de alcançar os objetivos da pesquisa. A combinação de registros objetivos e de impressões subjetivas, no que diz respeito a sentimentos e emoções são recomendadas por Romanelli e Biasoli-Alves (1998) ao descrever este instrumento de pesquisa.

Já a análise de documentos, teve um papel importante na complementação dos dados, bem como auxiliou na compreensão da forma de funcionamento e constituição das instituições. De acordo com Minayo (2008) esta técnica possibilita a compreensão da realidade e sofre influência da criatividade e interpretação do pesquisador.

Sendo assim, como forma de complementar os demais instrumentos utilizados na investigação a que se propôs esta pesquisa, os documentos analisados foram os Termos de Ajustamento de Conduta assinados pela SEJUS e pelas prefeituras dos Municípios pesquisados, onde a função está em atribuir responsabilidades a cada órgão público no processo de fundação, regulamentação e funcionamento da instituição. Outros documentos analisados foram os Regimentos Internos e os Planos Político-Pedagógicos de cada Unidade, bem como anotações e registros dos profissionais que trabalham na equipe técnica e dos adolescentes envolvidos na pesquisa.

3.6 Procedimentos para produção de dados

Desenvolvemos a pesquisa de campo no período entre junho e outubro de 2010, sendo que o início da investigação se deu a partir de uma pesquisa documental realizada por meio do acesso do pesquisador aos processos jurídicos de adolescentes que cumpriam medida socioeducativa em privação de liberdade em um dos Municípios com autorização do juiz da comarca. Este procedimento teve como objetivo levantar o quantitativo de adolescentes, idade, escolaridade, situação socioeconômica e outros dados que fossem relevantes sobre o contexto educacional. Entretanto, a primeira análise dos processos judiciais evidenciou que não haviam informações relevantes sobre a escolarização para este levantamento naqueles

arquivos, obrigando-nos a reorientar o rumo da pesquisa e levando-nos então a focar o olhar apenas às Unidades Socioeducativas.

Em contatos telefônicos com a SEJUS, por meio de sua Coordenadoria de Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei (C.A.A.), identificamos as Unidades Socioeducativas existentes no Estado de Rondônia, a fim de delimitar o campo de estudo, conforme descrito anteriormente.

Após delimitação do campo, procuramos a direção de cada uma das Unidades, a fim de conhecer a estrutura de funcionamento, bem como selecionar procedimentos de aproximação com os participantes da pesquisa. Para isto, contamos com a colaboração e consentimento dos diretores das Unidades, conforme assinaturas colhidas por meio do Termo de Autorização para Pesquisa. Após assinatura do termo na instituição, solicitou-se aos diretores autorização para que participassem da pesquisa como sujeitos, assim como aos demais profissionais da equipe técnica, pais/responsáveis pelos adolescentes, bem como os próprios adolescentes, para os quais foi apresentado os Esclarecimentos Gerais aos Participantes e colhidas as assinaturas nos respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Bogdan e Biklen (1994, p. 75) afirmam a importância e necessidade de assegurar e garantir aos sujeitos a participação voluntária, a ciência da natureza do estudo e dos possíveis riscos ou danos, bem como quanto aos ganhos e contribuições da pesquisa para a sociedade de maneira geral. Segundo os autores “a assinatura do sujeito aposta no formulário é prova de um consentimento informado”.

Este trabalho teve como base para a elaboração dos Termos assinados pelos participantes da pesquisa a Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS 196/96, assim como a submissão e aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (Anexo 1), conforme recomendações do art. 55 (d) do Regimento Interno do Mestrado em Psicologia – MAPSI/UNIR.

A análise de documentos forneceu algumas informações importantes no que diz respeito à forma como os adolescentes são encaminhados à educação, bem como sobre o direcionamento dos procedimentos e atividades desenvolvidas dentro das Unidades. Entretanto as entrevistas e o diário de campo foram os principais meios para recolher os dados analisados.

Após contato e entrevista com a direção da Unidade e sabendo-se da dinâmica e rotina de cada Unidade, as entrevistas com os profissionais foram agendadas conforme a disponibilidade de horários mediante as atividades que teriam no dia.

Em seguida procuramos contatar os pais/responsáveis pelos adolescentes por meio de visitas às Unidades e participação em oficinas e atividades diárias. Alguns dos termos foram entregues às profissionais do Serviço Social e Pedagogia das Unidades para que, em contato com a família, solicitassem autorização para que os adolescentes participassem da pesquisa.

Esta medida foi necessária em virtude da nossa impossibilidade de estar todas as quartas-feiras (dias de visita) nas Unidades. Para isto, orientamos e realizamos um breve treinamento com as profissionais responsáveis por colher as assinaturas de consentimento para que orientassem as famílias quanto aos objetivos, participação voluntária, contribuições, possíveis riscos e danos. Após assinatura dos pais/responsáveis, realizamos o mesmo procedimento de assinatura do termo com os adolescentes.

Com o termo assinado pelos pais/responsáveis e adolescentes participantes da pesquisa, realizamos as entrevistas individualmente na Unidade de internação onde os adolescentes se encontravam. Neste caso as entrevistas também foram gravadas e posteriormente transcritas e impressas para análise. Como forma de preservar a integridade dos participantes, estes serão denominados por nomes fictícios, bem como serão omitidas características que os identifiquem.

3.7 Procedimentos para análise de dados

Segundo Minayo (2008, p. 351) “[...] na produção de análises sobre questões sociais e mesmo de abordagens qualitativas não há consenso, há sim, vários caminhos de possibilidades à escolha do pesquisador.” Assim, à medida que os dados iam sendo produzidos/coletados, iniciávamos sua organização para ajustar a pesquisa às necessidades e possibilidades do campo de investigação e ao atendimento dos objetivos.

Após esse processo, organizamos o material empírico para iniciar a análise sistemática. Esta organização consistiu em agrupar documentos, transcrições e notas de campo de maneira que fosse possível ler e reler o material compreendendo as relações que existiam entre os dados de diferentes fontes. Nesse momento, percebemos que uma categoria fundamental para a compreensão do nosso objeto de estudo estava relacionada à institucionalização dos sujeitos participantes. Para isso buscamos nos diferentes dados as

informações que nos permitissem construir a seção 4 que procura evidenciar como os dois Municípios investigados implementaram o atendimento aos adolescentes que cometeram ato infracional.

Para a construção do texto que apresentamos na referida seção, foram articulados os dados obtidos por meio da análise documental, das anotações em diário de campo e também das entrevistas. A triangulação dos dados produzidos nas diferentes fontes, nos remeteram à necessidade de retornar à teoria para melhor compreensão dos elementos que emergiram do campo e este movimento acompanhou todo processo de análise.

Portanto, os dados e a respectiva discussão serão apresentados a seguir em duas seções: A primeira apresenta e discute as condições de organização e funcionamento, bem como as relações construídas entre os sujeitos que atuam e os que vivem nas Unidades. Na seção 5 centramo-nos mais na discussão dos elementos relativos ao processo de escolarização.

4. UNIDADE SOCIOEDUCATIVA: LUGAR DE OCULTAMENTO DA ADOLESCÊNCIA “INFRATORA”?

Este capítulo tem por objetivo contextualizar historicamente o processo de implantação e funcionamento das Unidades Socioeducativas pesquisadas levando em consideração as articulações entre as esferas públicas responsáveis pela manutenção destas. Além disso, também pretendemos analisar as relações construídas entre funcionários e adolescentes, a fim de compreender o lugar que as atividades educativas ocupam no interior das Unidades. Para isso faremos uso tanto dos documentos analisados, quanto dos registros em diário de campo e entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Este texto está organizado em três partes, sendo que a primeira apresenta a história de implantação das Unidades; em seguida descrevemos o espaço físico dessas instituições a partir das impressões que registramos em nossos primeiros contatos e das observações realizadas durante os demais encontros; e por último apresentamos o funcionamento das unidades, contextualizando as relações estabelecidas entre profissionais e adolescentes, assim como destes com a conjuntura educacional.

4.1 Aspectos históricos de implantação das Unidades Socioeducativas

De acordo com os documentos que tratam da criação das Unidades, ambas tiveram a intervenção de representantes da sociedade e do poder público, ou seja, para que fosse possível sua fundação os Municípios a que pertencem e a Fundação de Assistência Social do Estado de Rondônia (FASER), atualmente substituída pela Secretaria de Justiça de Rondônia (SEJUS), assinaram Termos de Ajustamento de Conduta (TAC). De acordo com estes Termos, os Municípios se responsabilizaram por criar redes de atendimento e por doar o espaço para a construção da estrutura física da Unidade, enquanto a SEJUS responsabilizou-se pela assistência financeira e contratação de profissionais incluindo assistentes sociais, psicólogos e socioeducadores.

Não há menção nestes documentos sobre o profissional da pedagogia ou ao processo de escolarização dos adolescentes que seriam institucionalizados. Veremos adiante que, apesar das determinações judiciais e recomendações de documentos oficiais, a mobilização por parte dos órgãos gestores de Unidades Socioeducativas no Estado com a finalidade de garantir o direito/dever à escolarização ainda é recente e fruto de pressões sociais.

Os documentos oficiais ou Termos que deram origem às Unidades pesquisadas tiveram como base a referência ao SINASE (2006) no que diz respeito à municipalização e à regionalização dos programas de privação de liberdade, a formação das redes de apoio nas comunidades e à garantia de que crianças e adolescentes institucionalizados tivessem o direito de conviver em família e comunidade. A Coordenadoria de Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei (CAA), que surgiu em 2007, deu ainda mais força ao Compromisso de Ajustamento de Conduta assinado em 2006 para a construção da Unidade II, pois foi a partir deste documento que de fato iniciou-se a construção desta instituição. Apesar de inauguradas em datas diferentes - Unidade I em 1998 e Unidade II em 2008 - nos Termos assinados por ambas as Unidades as Prefeituras e o Estado articularam-se para a implantação.

O Regimento Interno das Unidades e as assinaturas destes Termos (TAC) trazem à tona a incompletude institucional, ou seja, por não possuírem todos os sistemas e organismos necessários a garantir direitos, precisam buscar apoio em outros órgãos ou instituições públicas para promover e efetivar o Sistema de Garantias de Direitos (SDG), de forma a atender integralmente os adolescentes em conflito com a lei no que se refere às ações básicas e complementares. Desta maneira, a ideia de incompletude aparece no plano legal como um acordo que objetiva a implementação de ações por meio de redes de atendimento que garantam a convivência e transformação do adolescente em sujeito participativo na sociedade.

No entanto, no plano da realidade a situação se apresenta um tanto quanto diferente. Isto é, a análise das condições de atendimento e os depoimentos dos profissionais que participam da dinâmica da instituição indica que as responsabilidades são “jogadas” de uma esfera para a outra sem que ninguém as assuma, conforme veremos nas discussões que seguem.

Ao argumentar contra o rebaixamento da imputabilidade penal Saraiva (2008) posiciona-se contra a diminuição da imputabilidade penal, destaca que aplicar as punições previstas pelo ECA, não significa deixar de responsabilizar os adolescentes pelos seus atos. O autor enfatiza que o ECA (1990) apresenta recursos imprescindíveis no enfrentamento de questões pertinentes à criminalidade juvenil. Destaca ainda a necessidade do envolvimento, comprometimento, engajamento, ações coerentes e complementares de todos os poderes, sejam eles executivo, legislativo e/ou judiciário. Com isto, a sociedade e o Estado utilizariam deste instrumento para garantir o exercício de cidadania e responsabilização de adultos e jovens. Infelizmente, esta ainda não é a realidade social que vivenciamos.

Durante a XXIII Assembléia do Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras de Política de Proteção e Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD) realizada em Salvador em outubro de 1996, foram feitas recomendações no sentido de que as Unidades Socioeducativas não ficassem sob a responsabilidade do sistema penitenciário. Dentre as propostas apresentadas, a Assembléia sugeriu às Unidades Federadas que os programas dedicados a proteção especial, no caso de abandonados e vitimados, e os sociojurídicos, destinados ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei, estivessem vinculados a um mesmo órgão e secretaria de Estado, ou seja, a área do trabalho, promoção e assistência social. Apesar disto, aproximadamente dez anos após este evento, a secretaria que assumiu esta tarefa em Rondônia foi justamente a que se destina aos cuidados penitenciários, indicando, portanto, os rumos que tomam o atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

Durante a coleta de dados, apenas um dos profissionais entrevistados informou que vivenciou a mudança na coordenação das instituições que atendem as Unidades socioeducativas em Rondônia. Segundo ele, as mudanças foram significativas, principalmente no que se refere à alimentação destinada aos adolescentes e à contratação por concurso acompanhada por um curso de formação para socioeducadores. De acordo com o Assistente Social da Unidade I:

Antes vinha leite em pó, bolacha recheada, suco, e agora nem bolacha tá tendo. E antigamente não tinha um treinamento pra socioeducador, eles [os que foram contratados recentemente] tiveram uma parte teórica, academia. Antes, na FASER, entrava qualquer um, entrava vigia sem escolaridade pra ser socioeducador, agora não, todos são concursados, todos passaram pela academia e tiveram a teoria sobre o ECA. (Assistente Social Unidade I, 2010)

No que se refere à alimentação, por exemplo, a pesquisa que está sendo realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) confirma a declaração do Assistente Social I. Segundo o juiz responsável pela inspeção, Dr. Dalmo Bezzer, em nota ao jornal eletrônico Rondônia Dinâmica em 25/10/2010, além de insuficiente, as refeições oferecidas são de má qualidade e não há um profissional habilitado na área de nutrição que acompanhe este procedimento. O quadro detectado pelo CNJ, reforçado em nossa pesquisa pela declaração do Assistente Social I, contraria as determinações do Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE (2006), o qual prevê que as Unidades ofereçam no mínimo cinco refeições diárias supervisionadas por um profissional formado em Nutrição.

No que diz respeito à contratação de socioeducadores por concurso público e, essencialmente, ao curso de formação do qual participaram para trabalhar como socioeducadores, a princípio, o que indicam as observações realizadas é que ou o

procedimento de “formação” prega valores contrários ao que estabelecem os documentos que regem as instituições no que diz respeito às atribuições pedagógicas deste cargo, ou a compreensão dos participantes foi distorcida e sofreu forte influência do histórico que aparentemente ainda se faz presente no atendimento ao “menor, delinquente e marginal”, conforme indicam as ações instituídas na prática diária.

Retomando aspectos históricos da implementação das instituições de atendimento analisadas, apuramos que a Unidade I foi inaugurada no ano de 1998, em um Município que, de acordo com o IBGE (2010), possui aproximadamente 50.549 habitantes. Durante muito tempo esta instituição se tornou referência no atendimento a adolescentes em conflito com a lei no cumprimento de medida socioeducativa em privação total de liberdade na microrregião onde está localizada, não por possuir o melhor atendimento, mas por ser uma das poucas instituições na região a acolher esta demanda. Dentre as cidades dependentes do atendimento oferecido pela Unidade I se encontrava o Município onde foi inaugurada em 2008 a Unidade II, cidade esta que possui aproximadamente 24.221 habitantes, segundo dados levantados pelo IBGE (2010).

Em Rondônia, nos anos de 2009-2010 ocorreram várias discussões sobre o atendimento socioeducativo, promovidas especialmente pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, juntamente com o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Maria dos Anjos (CDCA/RO) e a Coordenação Colegiada do Fórum Estadual Não-Governamental dos Direitos da Criança e do Adolescente. A audiência pública realizada em 05 de março de 2010, por exemplo, tinha como propósito a análise da situação do Sistema Socioeducativo do Estado de Rondônia a fim de discutir os principais problemas, essencialmente quanto ao descumprimento de princípios estabelecidos pelo SINASE (2006)¹⁸. Durante esta audiência foram trazidos dados relativos à estrutura e funcionamento das Unidades do Estado, inclusive citando situações de agressões vivenciadas por adolescentes em instituições socioeducativas, algumas seguidas de morte.

A pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED, 2011) ressalta que Rondônia se destacou por ser uma das três unidades investigadas que possuíam menos adolescentes como internos, no entanto, onde mais casos de homicídios foram documentados. Segundo os dados publicados pela pesquisa, em três anos de acompanhamento (2007-2010) foram registradas nove mortes de adolescentes internos em Unidades do estado. Lembramos que estes dados tiveram uma nota rápida em

¹⁸ Informação obtida através da participação da pesquisadora na audiência pública realizada em 05 de março de 2010, conforme divulgação no site <<http://www.rondoniaovivo.com.br/news.php?news=60537>>.

mídia local e sem destaque, como se a vida destes adolescentes institucionalizados não tivesse valor.

Em reflexão sobre o envolvimento da psicologia em direitos humanos, Silva (2005) traz grandes contribuições críticas sobre o assunto. Segundo o autor o Estado nos priva do exercício de direitos com o discurso de que os estão garantindo.

Quando o Estado nos garante o direito à segurança, muitas vezes ele o faz produzindo mais violação de Direitos Humanos, pois usa exclusivamente um policiamento ostensivo, com desrespeito pelos cidadãos que moram nas periferias, violência, truculência, humilhação, invasão das favelas, morte de inocentes, etc. ou seja, supostamente o Estado está aí prestando um serviço à população e garantindo o direito do cidadão à segurança, mas isso se faz à custa de uma série de outros direitos que são violados nessa ação.

Neste contexto, é interessante pensar sobre a audiência que tinha como objetivo discutir a situação em que se encontravam as Unidades Socioeducativas do Estado de Rondônia. Neste evento, pactos entre o poder executivo, legislativo e judiciário foram (re) afirmados com o objetivo de melhorar o funcionamento do sistema e romper com as práticas repressivas, garantido assim os direitos previstos em lei. No entanto, as ações que se seguiram após estas discussões não levaram em consideração a principal causa dos conflitos e tensões vivenciadas nestes ambientes, ou seja, a forma como os internos são tratados. De acordo com Roman (2009, p. 124) “a violência é decorrência direta do modo precário como o aparato institucional se reproduz materialmente [...]”, e esta precariedade ainda é um problema na realidade investigada. No final do ano de 2010, quando realizamos o primeiro contato com a Unidade I, o Diretor fez observações sobre este evento, informando que a partir dele, mais de 50% dos adolescentes receberam progressão de medida para o meio aberto e os processos estavam “caminhando” com agilidade. Neste momento, o Diretor I fez referência a quantidade de adolescentes internos na instituição, pois naquele momento havia apenas cinco, sendo que a Unidade já chegou a atender 60 (sessenta), apesar de ser destinada a um número de 24 (vinte e quatro) adolescentes. Importante ressaltar que a “liberação” ou progressão de medida socioeducativa para o meio aberto, não implica necessariamente em um acompanhamento que promova a garantia de direitos, tampouco mantê-los institucionalizados garantiria, tendo em vista a forma como as relações são estabelecidas nestes ambientes.

Como vimos na primeira parte deste trabalho, o SINASE (2006) foi criado após 16 anos da promulgação do ECA (1990), com a finalidade de reafirmar a natureza pedagógica da medida socioeducativa e trazer parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos no atendimento a adolescentes infratores. cremos que a necessidade de reafirmar o cunho

pedagógico das medidas socioeducativas, indica que “nem tudo eram flores” e continuam não sendo, pois ainda estão presentes atos de desrespeito às recomendações previstas pela vigente Lei Maior, o ECA (1990) e não foram observados movimentos instituintes promotores de mudanças. Surgem novas leis, mudam denominações, mas na prática as ações continuam a excluir, estigmatizar e encarcerar. Concordamos com Roman (2009, p.116) de que “é justo concluirmos que não se deve esperar que lei alguma transforme, por si, a realidade social [...] Não é a lei que determina o funcionamento social, mas o contrário.”

Os diretores das instituições pesquisadas destacaram que diminuíram os adolescentes institucionalizados, mas que ainda hoje há uma quantidade significativa de adolescentes de outras cidades nas instituições e que isto dificulta a garantia de convivência com a família e comunidade de origem. O Diretor II, por exemplo, revela que para construção da estrutura física da instituição, os Conselhos Municipais de cidades vizinhas firmaram um compromisso, a fim de garantir vagas para adolescentes destas comarcas. O Diretor II comenta que “[...] na maioria dos casos, eles [os adolescentes] ficavam detidos nas celas das Delegacias de Polícia Civil, local que não oferece as mínimas condições para a reintegração dos adolescentes ao convívio social.” (Diretor Unidade II, 2010)

Este fato nos remete aos dados da pesquisa de Fuchs (2009) que demonstraram a precariedade na quantidade e modalidades de atendimentos socioeducativos. Ressaltamos essencialmente os dados relativos ao Estado de Rondônia o qual não apresentou até o ano de 2008 modalidades de atendimento em meio aberto, além de poucas instituições para atendimento em privação de liberdade, dentre elas apenas uma destinada ao sexo feminino.

O acordo firmado para a construção da Unidade II garantiu que o Fórum, o Conselho da Comunidade e da Criança, da comarca em que está localizada, assim como da comarca vizinha colaborassem na construção e manutenção desta, e enquanto à instituição ficou a responsabilidade de disponibilizar as vagas e o acompanhamento social, psicológico e educacional aos adolescentes, indiferentemente de onde viessem. Conforme afirmou o Diretor da Unidade II os adolescentes permaneciam nas delegacias de polícia na mesma cidade em que as famílias se encontravam e não eram disponibilizadas condições para que a (re)socialização acontecesse. Entretanto, é necessário questionar se as condições oferecidas atualmente garantem.

Eu costumo dizer, ô cinco mil caro viu! Por que é fácil pra você fazer uma estrutura onde você entra com 5 ou 6 mil para outro Município e ter um centro bem longe pra mandar os adolescentes pra lá. Já imaginou que coisa boa! É fácil pra eles, eles mandam o processo, mandam tudo pra cá e esquecem o menino. Qual que é a falha? Manda o menino de lá pra cá, aí não vem equipe técnica nenhuma de lá pra fazer o

acompanhamento. [...] Daí esse atendimento à família lá, não acontece, não porque a gente não quer, mas já imaginou a dificuldade que tem! Primeiro que a gente não tem o profissional pra fazer o atendimento, daí vamos supor a assistente social que vem atender já é de outro Município, a gente ter que pegar ela aqui e ir lá, pra mais de 50 km igual nós já fizemos. (Diretor Unidade II, 2010)

Este trecho também nos faz pensar no contexto social e educativo destes adolescentes. Ao que indicam as falas dos diretores entrevistados, a distância da família e da comunidade de origem, justificaria a dificuldade dos profissionais em integrá-los socialmente. Lembramos que as relações sociais acontecem estando os adolescentes em liberdade ou privados desta. Sendo assim, com ou sem a presença de familiares as medidas pedagógicas adotadas devem proporcionar um clima favorável ao desenvolvimento e integração social.

Costa (1991, p. 64) destaca que “Criar espaços não é apenas a atuação do educador na escolha e estruturação do lugar [...] é criar acontecimentos. É articular o espaço, tempo, coisas e pessoas” sustentando a importância do diálogo reflexivo no processo de ensino-aprendizagem. O autor descreve no livro *Aventuras Pedagógicas* a experiência vivenciada em uma instituição socioeducativa, com práticas pautadas em relações solidárias nas quais a educação ocorre mutuamente transformando educador em educando e vice-versa.

Desta maneira, Freire (2005) nos faz refletir sobre a importância do diálogo como prática de liberdade na superação da educação bancária para um novo termo onde os atores se relacionam como educadores-educandos e educandos-educadores. Neste modelo, ambos se tornam sujeitos num processo que ocorre mediatizado pelo diálogo e os argumentos autoritários não mais funcionam.

De acordo com Freire (2000, p. 40) é por meio das relações que o homem aprende, constrói e reconstrói a si e ao mundo que o rodeia. Porém, observamos que nas Unidades pesquisadas não há espaços para que aconteça uma relação de confiança e a demonstração de interesse em saber o que o outro tem a dizer sem a presença de uma intervenção moralista.

Notamos até o momento que as instituições encontram-se amparadas legalmente, porém em defasagem tanto no âmbito da estrutura física quanto de profissionais. De acordo com os diretores, as equipes que trabalham nas Unidades, estão incompletas, principalmente em relação aos profissionais que compõem a equipe técnica.

A assistente social é CDS¹⁹ do Estado, os demais são todos do Município, tirando uns socioeducadores que foram contratados no último concurso, mas no caso, três socioeducadores são do Município também. [...] Uma pedagoga do Município [...] que na realidade está de licença [...] e uma psicóloga do Município. (Diretor Unidade I, 2010)

¹⁹ Esta sigla é identificada pelos entrevistados como Cargos Comissionados, normalmente destinados a cargos de confiança ou contratos emergenciais.

A assistente social que vem uma vez na semana é lotada pela SEJUS em outro Município, a pedagoga é CDS [...] a parte da psicóloga, atualmente, acontece só quando é solicitado pelo judiciário, até porque a gente não tem um profissional nesta área específica para a unidade, então a gente conta aí com esta parceria. (Diretor Unidade II, 2010)

Ao questionar o Diretor II sobre o atendimento destes profissionais que não pertencem ao quadro de funcionários da Unidade, o mesmo analisou a situação da Assistente Social I que pertence a Unidade de um Município vizinho dizendo que: “Então, a gente tem que ir tapando o sol com a peneira e ir tentando resolver os problemas quando tem.” (Diretor Unidade II, 2010). Ao que indicam os dados, é desta forma que vêm sendo realizados os atendimentos aos adolescentes institucionalizados para cumprimento de medida socioeducativa, “tapando o sol com a peneira”, inclusive na forma como os profissionais são contratados pelo sistema, conforme indicam os Diretores ao serem questionados sobre a forma como assumiram esta tarefa:

Foi um convite feito através do secretário. Ele já conhecia o trabalho que eu tinha feito na cadeia pública por quase dois anos. [...] foi na verdade pelo conhecimento que eu já tinha com o sistema prisional. Era uma coisa assim, de descobrir. Era uma coisa nova trabalhar com adolescentes, então a gente foi, desde o início, aprendendo. Por que é diferente do que a gente aprende na academia²⁰, mas curso mesmo a gente não teve. (Diretor Unidade II, 2010)

O prefeito me chamou, falou que tava com problemas aqui na Unidade. Mas as pessoas que viam que eu trabalhava na prefeitura não viram com bons olhos, acharam que ele estava me sacaneando por me mandar pra cá. [...] (Diretor Unidade I, 2010)

Estes trechos das entrevistas apontam para dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito à experiência anterior do Diretor II na “cadeia pública” que lhe deu “credenciais” para atuar na Unidade de Socialização, evidenciando que, na concepção do Secretário da Justiça o trabalho a ser desenvolvido ali não seria diferente. O segundo aspecto a ser destacado revela como a comunidade entende o trabalho com adolescentes infratores, pois designar um servidor para um cargo em unidade socioeducativa, mesmo que de chefia, é definido como “sacanagem”.

Em outro trecho de entrevista, desta vez com a Psicóloga, também fica evidente o sentimento de preocupação com que recebeu a atribuição de trabalhar na Unidade, afirmando que não esperava esta função e que se sentiu “jogada” naquele local.

Bom, assim, na realidade eu não tinha experiência nenhuma em menor em conflito com a lei, assim, não vou dizer que foi um susto, mas assim, não esperava. Eu vim

²⁰ Ao falar sobre a academia, o Diretor I está se referindo ao treinamento que teve no sistema penitenciário, não a uma preparação para o atendimento socioeducativo voltado ao trabalho com adolescentes em conflito com a lei.

pra cá pra assumir um determinado programa, na época o Programa Sentinela, e daí me jogaram aqui. (Psicólogo I, 2010).

Ao analisar o contexto em que surge esta fala, observamos que ao dizer que a “jogaram” na instituição, a profissional faz referência ao abandono que sente, tanto no que se refere aos recursos e instrumentos disponibilizados para trabalhar, quanto ao investimento da secretaria em cursos de formação continuada. Os dados demonstram que nenhum destes requisitos, apontados pelo SINASE (2006) como indispensáveis à realização do trabalho, estão de fato sendo garantidos, sendo esta a principal queixa apresentada pelos entrevistados.

Fundamentada na Constituição Federal, em seu artigo 227, na Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente e em documentos internacionais, a política de garantia de direitos se apresenta articulada em princípios baseados na descentralização administrativa, na participação popular, englobando em suas ações sociais básicas voltadas à educação, saúde e assistência social. Seguindo estas normas e outras considerações propostas pelo SINASE (2006) as instituições pesquisadas deveriam cumprir essa função. No entanto, como descrevemos até o momento, longe de ser na prática um sistema que garante direitos, aparece regido inclusive pela mesma secretaria que atende ao sistema penitenciário, com práticas e exercícios muito semelhantes, para não dizer idênticos. De acordo com Roman (2009, p. 138) apesar dos discursos oficiais tratarem a educação como imprescindível ao desenvolvimento de um trabalho socioeducativo “a escolarização está longe de ser o eixo organizador da rotina”.

Segundo Souza (2011) as discussões sobre políticas educacionais são recentes no campo da psicologia escolar/educacional, no entanto, é possível identificar que estas acontecem em espaços contraditórios, conflituosos, esperançosos e ao mesmo tempo utópicos. Por este motivo devemos nos aproximar do contexto educacional priorizando a convivência com seus participantes de forma a organizar espaços onde suas vozes possam se fazer presente.

O trabalho em Unidade Socioeducativa é um espaço “novo” de atuação tanto para a psicologia quanto para a pedagogia. Digo “novo” porque, apesar de inseridos no contexto há décadas, as discussões e reflexões políticas, bem como a percepção de que os ambientes socioeducativos se inserem no contexto educacional é recente. É preciso, portanto, “Compreender a escola na sua cotidianidade, analisando as relações e os processos que nela se estabelecem, buscando explicitar juntamente com os participantes da pesquisa esses processos”. (SOUZA, 2011, p.233)

Desta forma, pretendemos explorar no próximo item o contexto socioeducativo das unidades pesquisadas no que se refere às relações entre os sujeitos e as normas institucionais, objetivando entender seu funcionamento enquanto instituição educacional.

4.2 A instituição, os sujeitos e as normas

A Unidade I encontra-se localizada muito próxima ao centro da cidade e sua aparência externa é de um centro de referência em atendimento ao público em geral, como qualquer outro órgão. A princípio, o contato inicial nos transmitiu a sensação de um ambiente acolhedor, devido à localização, às cores da recepção e pelo fato de que havia no *hall* de entrada um mural com recados e desenhos que transmitiam mensagens positivas em relação à vida. Ou seja, na recepção não são presenciadas grades, cadeados ou adolescentes “presos”.

No entanto, ao adentrarmos para conhecer os fundos da instituição, onde ficam os “alojamentos”/celas, nos deparamos com corredores estreitos, pintados em um azul escuro, pichações nas paredes e celas coletivas destinadas aos adolescentes onde são observados colchões jogados ao chão. A instituição conta com seis celas com banheiro e no momento da visita havia cinco adolescentes, um em cada cela.

A Unidade está passando por reformas que, segundo o Diretor I, foram propostas pela SEJUS, exatamente em virtude de que a aparência física dos alojamentos/celas não estimula o desenvolvimento de “bons pensamentos”. Desta forma, o azul foi a cor indicada para a nova pintura.

Segundo as anotações em diário de campo, o Diretor I também comentou sobre a troca das fechaduras dos alojamentos, em virtude de que o formato das que ali estão facilita o que chamou de “bater cadeado”²¹. Para o Diretor I, os adolescentes se aproveitam da facilidade no acesso aos cadeados das fechaduras para batê-los e importunar outros adolescentes e profissionais da instituição com o barulho. Lembramos que não há um espaço para discussão destas questões ou de quaisquer outras com os adolescentes, apenas sanções/punições.

²¹ Para os profissionais e socioeducadores “bater cadeado” é a expressão utilizada para se referir ao incômodo causado pela atitude dos adolescentes em virtude do barulho. Entretanto, para os adolescente, a mesma expressão se refere a função dos profissionais que ali trabalham. Eles relatam em depoimento que a única coisa que os socioeducadores fazem é abrir e fechar cadeado, ou seja, “bater cadeado”.

Em virtude da reforma, dois dos cinco socioeducandos foram escalados para auxiliar na pintura de alojamentos que estavam desocupados e da cozinha utilizada pelos profissionais da Unidade. Os adolescentes não possuem local adequado para as refeições, sendo estas entregues nos próprios alojamentos ou “celas”. Além destes dois adolescentes, os outros três permaneciam nos alojamentos em razão de que um cumpria sanção por desrespeito às regras da instituição e os demais haviam chegado recentemente e estavam em um período classificado pelo Diretor I como processo de adaptação.

Observou-se que o alojamento ou “cela” onde o adolescente que cumpria sanção disciplinar se encontrava era a mais afastada da recepção e a mais escura. O Diretor I explicou que o adolescente se recusou a comer o almoço e jogou sua marmita no chão da cela. Apesar de comentar em um momento da conversa informal que a comida realmente não é tão boa, ressaltou que o comportamento do adolescente foi intolerável e que merecia uma repreensão para que compreendesse o que fez de errado, evidenciando o tratamento repressivo adotado.

A Unidade I apresenta uma estrutura dividida em dois blocos, sendo o primeiro destinado à recepção e às salas de atendimentos, ou seja, psicológico, social, de coordenação pedagógica que incluem multimídia e biblioteca, bem como a sala destinada ao acolhimento do adolescente e da família, onde atualmente permanecem as câmeras de vigilância. Além destas salas, o Bloco A também possui a sala da direção e administração, triagem e monitoramento, assim como a despensa, cozinha e refeitório de uso dos profissionais. Neste ambiente também é possível encontrar um banheiro para uso dos profissionais e visitantes.

O Bloco B possui dois solários²², os alojamentos com capacidade para quatro internos, uma garagem, um espaço aberto para jogos de mesa e similares, assim como um espaço cercado para atividades esportivas e horta. Ressaltamos que apesar da presença destes três últimos espaços destinados ao lazer e prática de esportes, não há sinais de uso. Registramos em diário de campo no primeiro contato com a direção e visita para conhecer o espaço da instituição que, segundo o Diretor I, os profissionais para atender a esta demanda ainda não foram contratados e não há quem o faça.

Como vemos, segundo a descrição, o Bloco A está relacionado aos atendimentos psicopedagógicos, sociais e administrativos, já o Bloco B é onde se encontram as dependências onde os adolescentes permanecem a maior parte do tempo.

Diferentemente do que aconteceu no primeiro contato com a Unidade I, a Unidade II se encontra localizada em um bairro afastado do centro e com um muro alto por toda sua

²² Local onde os adolescentes permanecem no horário destinado ao “banho de sol”.

extensão, lembrando muito a estrutura das penitenciárias destinadas ao atendimento adulto. Esta primeira imagem nos pareceu um tanto quanto hostil em razão do muro e da recepção inicial ter sido realizada por meio de interfone e de um socioeducador muito parecido com um guarda, inclusive em sua vestimenta. Ao entrar na instituição esta imagem foi reforçada, pois apesar de encontrarmos um mural de recados com desenhos e mensagens positivas e os adolescentes em espaços visíveis aos profissionais, as “grades” eram o principal destaque do ambiente.

Os alojamentos/celas da Unidade II são frente a dois corredores onde os adolescentes permanecem no período que chamam de “banho de sol”²³, sendo que estes dois corredores por sua vez são visíveis da recepção. Desta forma, é comum que visitantes visualizem os adolescentes no momento em que entram na Unidade, pois ou estão no “banho de sol” ou estão nos alojamentos/celas.

Acima destes espaços onde os adolescentes permanecem a maior parte do tempo é possível observar grades, onde a cada meia hora um socioeducador sobe e caminha sobre os alojamentos para vigiar. Desta forma, é impossível não pensar que a intenção de construir e distribuir os alojamentos com visibilidade para a recepção seja para garantir a vigilância e não necessariamente o contato entre socioeducadores e socioeducandos.

Ao falar sobre a sociedade disciplinar, Foucault (2009) explica o papel da vigilância no processo de docilização dos corpos. Em seu estudo referente às manobras da sociedade para conter os corpos e torná-los úteis, a mecânica do poder prevê que as instituições disciplinares, entre as quais estão as escolas e os presídios, se estruturam de forma a permitir a ordem, mantendo a vigilância por todos os lados.

Ao causar a impressão de que os sujeitos são vigiados a todo momento, regulamenta a vida das pessoas para que colaborem com o que está posto, sem questionar as regras impostas, de forma a evitar futuras punições. Esta é a essência do regime disciplinar construído socialmente e mantido pelos programas “educacionais” ou destinados a “re-educação”. (FOUCAULT, 2009)

A partir deste ponto de vista, a reflexão a que Foucault nos remete traz a ideia de que a produção social do “menor” “delinquente” e o funcionamento ineficiente das instituições consideradas educacionais ou correcionais são instituições importantes na manutenção da ordem estabelecida pelo poder. Sendo assim, não faz sentido para o sistema que as modalidades de atendimento prisional funcionem de forma efetiva como um processo

²³ Termo utilizado em presídios para definir o período em que os presos permanecem fora dos alojamentos ou celas.

educacional na promoção de cidadania. Portanto, as Unidades funcionam como espaço de “ocultamento” dos adolescentes. Ou seja, institucionalizando-os a sociedade entende que o problema foi resolvido, pois escondem os problemas no interior das instituições, até o momento em que uma rebelião ou uma morte lança na mídia, por algumas semanas a situação que novamente é esquecida, com novos dramas sociais veiculados pelos meios de comunicação.

A Unidade II está instaladas em uma área de 770 m² e é composta por uma sala de direção; uma sala classificada como multifuncional em razão de ser destinada ao desenvolvimento de atividades técnicas, pedagógicas, psicológicas e sociais; dois alojamentos para o cumprimento de medidas socioeducativas de semiliberdade que foram transformados em cozinha e dormitório destinados aos socioeducadores; três alojamentos para o cumprimento de medidas socioeducativas em privação de liberdade; uma recepção; e um espaço para triagem, onde permanece o adolescente “correria”²⁴ e onde acontecem os “banhos de sol”. Exceto a sala da direção e o corredor de triagem, todos os demais ambientes possuem banheiros.

Ao analisar a estrutura física da instituição, nos chama a atenção uma sala classificada como multifuncional. Ao conhecê-la observamos que a mesma se apresenta pequena, com aproximadamente 12 m² sendo utilizada por todos os profissionais das áreas técnicas, exigindo, portanto a negociação dos horários de uso. Sendo assim, o que acaba acontecendo é que por não existir outro ambiente disponível para trabalhos em grupo ou individuais que garantam sigilo e privacidade para as atividades ou atendimentos, os adolescentes permanecem a maior parte do tempo ociosos. Em entrevista, a pedagoga II da Unidade II declara que a maior dificuldade que enfrenta na realização do seu trabalho está relacionada à estrutura física. Segundo ela:

Pra gente trabalhar esta questão [pedagógica e socioeducativa] teríamos que ter um refeitório para almoçar todo mundo sentado na mesa, e eles não tem, comem na marmita, na mão, sentado no chão, na trilha. Uma sala pedagógica, refeitório, uma biblioteca pra incentivar mais ainda a leitura, nosso laboratório de informática [...] (Pedagoga Unidade II, 2010)

O SINASE (2006) compreende a estrutura física como de fundamental importância para que as entidades e/ou programas atendam e assegurem as medidas socioeducativas, recomendando inclusive que sua construção seja realizada em espaços residenciais,

²⁴ Termo muito utilizado em penitenciárias para se referir ao preso que possui uma relação de confiança com os gestores da instituição, prestando serviço de assistência a este e aos demais presos, como levar e trazer informações, abrir e fechar cadeados e grades internas, dentre outras atividades.

permitindo assim um atendimento mais humanizado. De acordo as orientações deste documento os programas que atendem as medidas socioeducativas de internação devem assegurar condições adequadas de higiene, limpeza, circulação, iluminação e segurança; espaços adequados para realização das refeições; para os atendimentos técnicos individuais e em grupo; condições adequadas para o repouso dos adolescentes; salão para atividades coletivas ou espaços para estudo; para a visita de familiares; para atividades pedagógicas; e para a prática de esportes, lazer e cultura devidamente equipados e em quantidade suficiente para atender a todos os adolescentes institucionalizados. Em franco desrespeito ao que trazem os documentos oficiais a estrutura física das instituições pesquisadas não colaboram com estas especificações principalmente no que se refere a contribuir com o processo socioeducativo.

Como relatamos no item anterior, ambas as instituições foram construídas em espaços cedidos pelas prefeituras, no entanto a Unidade II divide o espaço com um centro comunitário e ao ultrapassar o muro, é possível observar salas individuais para estudo de música, um teatro pequeno para apresentações e um campo de futebol. Ficamos curiosas com esta característica e perguntamos se haviam atividades em que os adolescentes participavam junto com os demais membros da comunidade, porém a resposta foi negativa.

Quando os adolescentes utilizam o campo de futebol, por exemplo, há um esquema de segurança que cuida dos portões e de qualquer outra possibilidade de fuga ou contato com o público externo ao ambiente. Além disso, não há um profissional que acompanhe o desenvolvimento da atividade, situação idêntica à vivenciada pela Unidade I, evidenciando, mais uma vez a função de ocultamento e aprisionamento assumido pelas Unidades, contrariando a denominação de “socioeducativas”.

Conforme previsto no Art. 121 § 1 do ECA (1990): “Será permitida a realização de atividade externa, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.” Desta forma, o documento oficial não faz menção à proibição de atividades externas. Conforme Moreira e Guralh (2008) o principal motivo em ser este o primeiro parágrafo que trata da medida de internação está em promover o desenvolvimento de relações qualitativas a serem vivenciadas pelo adolescente em sociedade e é neste momento que a “medida socioeducativa” atribuída ao adolescente infrator se diferencia da “pena” atribuída ao adulto que comete uma infração ou crime.

Ao visitar a Unidade I, fizemos anotações em diário de campo das impressões que esta nos causava como se fosse um ambiente destinado a esconder o que assombra a sociedade. Pois apesar de não existirem grades e muros na área externa, a área interna possui

espaço para lazer e atividades culturais inutilizados e abandonados. Já a Unidade II, sempre com seus portões fechados, ao abri-los para as comemorações e atrações culturais da comunidade, exclui os socioeducandos, convidando-os a se retirarem, confinando-os às suas “jaulas” como se fossem “animais em zoológicos” expostos aos “turistas” da própria comunidade.

Como vimos no desenvolvimento deste trabalho, as Unidades de atendimento socioeducativo teoricamente nasceram com o objetivo de encerrar um ciclo de repressão e exclusão, assim como para dar lugar a ações que se sustentassem em princípios fundamentados nos direitos humanos, éticos e pedagógicos. Entretanto, observamos até o momento um distanciamento entre o que consta na legislação e as práticas cotidianas. Neste sentido para compreendermos os trabalhos realizados nas instituições pesquisadas faremos a seguir uma análise baseada nos documentos que as regem e nos relatos dos personagens que constroem e participam de seu dia-a-dia.

Sabe-se que os adolescentes que passam pelas Unidades pesquisadas são encaminhados pelo Poder Judiciário para o cumprimento de medidas socioeducativas de internação e semi-liberdade; no entanto a Unidade I atende a medida de liberdade assistida devido a um acordo realizado com a secretaria de ação social do Município.

As instituições que se destinam ao atendimento de adolescentes que cumprem medida socioeducativa em privação total de liberdade, tomam como fundamento de suas atividades o Regimento Interno e um Plano Político Pedagógico (PPP) baseado nas determinações estabelecidas pelo ECA (1990) e SINASE (2006). A elaboração destes documentos é de responsabilidade da equipe multidisciplinar da instituição e precisam ser frequentemente revisados e modificados, atualizando objetivos, estratégias, cronograma de atividades e projetos a serem desenvolvidos. A organização destes documentos deve ter como objetivo principal desenvolver ações que promovam o distanciamento do adolescente de alternativas ilegais, contribuindo para a construção de sua identidade, na elaboração de um projeto de vida pautado no respeito à sociedade.

De acordo com o Planejamento Político Pedagógico da Unidade II:

A Proposta Pedagógica garantirá aos adolescentes orientações que os levem a refletir, a problematizar, dialogar, argumentar e interagir em diversas situações da vida, inclusive as planejadas e intencionalmente criadas em torno de sua problemática, pois a privação de liberdade é a suspensão por tempo determinado do direito de ir e vir. Ela não implica a privação dos direitos ao respeito, a dignidade, a identidade, a privacidade e a integridade física, psicológica e moral. (Fonte: A prática socioeducativa da Unidade II, documento elaborado pela equipe multidisciplinar de 2009).

Segundo os diretores das Unidades I e II, o Regimento Interno foi elaborado com base no documento encaminhado pela equipe da CAA de Porto Velho. Desta forma, os procedimentos adotados pelas duas unidades pesquisadas se diferenciam apenas em alguns projetos e no cronograma das atividades. Observou-se que os documentos oferecem os mesmos princípios e até projetos em comum como o que se refere a “Datas comemorativas e cívicas – a fim de levar os adolescentes a vivenciar momentos da nossa cultura, para que conheça e respeite”; “Jogos Esportivos Internos – para oportunizar a convivência coletiva entre os adolescentes, através da prática esportiva”, “Higienização corporal e mental para prevenção de doenças e conservação da saúde do corpo e da mente”; “Doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, com o objetivo de orientar sobre as causas e conseqüências das DSTs/AIDS; “Drogas - fora da minha vida, a fim de orientar quanto aos possíveis prejuízos do uso de drogas à saúde mental e física”; “Somos todos CIDADÃOS, para promover ações de cidadania, aprofundando os sentimentos dos valores humanos em cada participante do projeto e despertando no adolescente o interesse pela promoção do bem comum”; “Saber ler e escrever é D+ - com o objetivo de ampliar o conhecimento dos adolescentes sobre o mundo das letras (faladas e escritas), através de oficinas para que melhorem o desempenho acadêmico com segurança”; “Capoeira – com o objetivo de promover a integração entre os adolescentes, trabalhar o equilíbrio emocional e espiritual de união” e “Hip Hop – com o objetivo de despertar o senso crítico do adolescente e resgatar sua auto-estima através da dança, rap e do grafit”.

Após verificar a presença destes projetos no PPP das unidades, lembramos no item anterior a dificuldade apresentada pelos profissionais que trabalham nas instituições pela ausência de materiais e principalmente de profissionais para trabalhar em áreas previstas em Termos assinados pelos representantes do Estado e Município. O adolescente Bento faz uma descrição sobre o que acha das medidas socioeducativas.

Eles falam que aqui é um centro de ressocialização, eu acho que não é não. Pra ser isso eu acho que falta atividade. Porque agora não tem ninguém, mas na época que eu fiquei aqui tinha oito em cada cela. [...] Se tivesse um campo de futebol pra você jogar bola, pra ocupar a cabeça, que nem eu tava tentando fazer com o azulejo. É igual você pegar um drogado e jogar no presídio e achar que ele vai sair de lá bom. Não vai! Se ele não sabia abrir um cofre de banco, ele vai saber. [...] Pra ser um centro de ressocialização aqui falta muita coisa ainda. Falta uma hora de lazer, falta uma professora pra ensinar pra você sair e saber fazer alguma coisa, falta uma horta, coisa assim. Pra você trabalhar, pra ocupar o tempo. Por que se você tá aí só, não faz um exercício, não respira um ar diferente, eu acho que pra um centro de ressocialização falta muita coisa aqui. (Bento Unidade I, 2010)

Bento já passou pela mesma Unidade várias vezes e pelo mesmo motivo, o envolvimento com roubo e o vício em drogas (crack e maconha). Em sua avaliação observou-se a ausência de atividades sociais e educativas na instituição, assim como a análise crítica que faz ao denunciar que as medidas ditas socioeducativas contrariam o motivo pelo qual foram criadas, deixando a proposta de ressocialização e se transformando em “escola para o crime”. Concordamos com Constantino (2000, p. 28) quando este retrata sobre esta realidade e analisa que “A instituição pretende ajustar o indivíduo à sociedade, mas acaba produzindo o efeito contrário, o de reafirmação de sua marginalidade” e Bento denuncia o abandono em que vivem os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, indicando que os projetos registrados no papel, não são implementados.

Quando o adolescente chega na Unidade são previstos três procedimentos para sua inserção, sendo eles a recepção, o acolhimento e a integração. Estas ações prevêm receber o adolescente, preencher os documentos internos para o acompanhamento, conferir e guardar os pertences, bem como encaminhar para banho, refeição e atendimento técnico. Também é neste momento que a direção e os socioeducadores apresentam ao adolescente a organização interna, objetivos, metodologia de atendimento, procedimentos disciplinares, normas, direitos e deveres, assim como o ambiente e as pessoas com as quais irá conviver, entre internos, socioeducadores e profissionais da equipe técnica.

De acordo com a pedagoga II entrevistada:

No primeiro momento, quando eles chegam, com a PM, Polícia Civil ou Conselho Tutelar, eles fazem um cadastro na recepção com os socioeducadores, depois vão pra sala do diretor onde é falado pra eles sobre o regimento da Unidade, os deveres e os direitos deles, a rotina, como funcionamento, tratamento, porque se eu te trato bem, você vai me tratar bem. Com licença, obrigado, por favor, se precisar que estamos à disposição, qualquer dúvida ou coisa pode pedir pra chamar que os sócio retiram do alojamento levam até a direção, tem tudo isso. [...] Daí depois tem o procedimento da medida de segurança, onde os socioeducadores pegam os pertences dele, fazem a revista pessoal e levam para o alojamento com o que é de uso pessoal como sabonete, toalha, creme dental, essas coisinhas, o copo, prato e colher, que são da Unidade mesmo. Ai terminam os procedimentos e levam o adolescente para o alojamento. (Pedagoga Unidade II, 2010)

O diretor da Unidade I acrescenta que “Logo que ele chega é apresentado às regras para ele, então é normal que eles quebrem algumas, a gente tem que fazer com que eles não quebrem mais, mas não é tratando mal.” (Diretor Unidade I, 2010)

O Regimento Interno define disciplina como sendo um instrumento que dá condições para viabilizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano Personalizado de Atendimento (PPA), a fim de que alcancem o conteúdo pedagógico da medida socioeducativa. O documento “pedagógico” que rege as atividades institucionais, traz a disciplina como uma

ação colaborativa que tem como finalidade a manutenção da ordem. Conforme ressalta Lopes (2006, p. 94): “Numa instituição pautada pelo objetivo disciplinar, nada pode escapar do previsível, o novo ameaça, a rigidez tem de ser absoluta, a flexibilidade ameaça”.

Neste sentido, ao adentrar a Unidade o adolescente só poderia ter como recepção as regras que deve seguir para obter ou não a “colaboração” dos profissionais para permanecer pouco ou muito tempo na instituição. Regras estas que possuem lógica somente para os gestores das Unidades, que não podem e nem devem ser questionadas. Ao longo de seu período de internação, não há situações em que se possa discutir, rever, apropriar-se de formas de convivência em que as regras possam ser re-construídas no sentido de reger formas de convívio entre pessoas. As atividades de convivência com os pares e com os profissionais das Unidades, ou de outras situações de formação seriam os espaços mais propícios para que a construção de normas fosse sentida como necessária e conjuntamente estabelecidas. Mesmo as sanções estabelecidas pelo não cumprimento das normas, assumem outra conotação quando aplicadas a partir da consciência das consequências de suas ações, fato este que não acontece.

De acordo com o Regimento quando os adolescentes apresentam um comportamento assertivo, devem receber incentivos que teriam como objetivo reconhecer o bom comportamento, colaboração, ordem interna, interesse, dedicação às atividades pedagógicas e evolução pessoal e coletiva no cumprimento da medida. Entre eles estão o elogio, a ser comunicado ao Juiz competente, e/ou a recompensa, a ser estabelecida no Plano Personalizado de Atendimento (PPA). Desta forma, cabe ao diretor da Unidade, após ouvir a equipe multidisciplinar, a escolha e demonstração de atitudes de incentivos.

Evidencia-se aqui a adoção de uma perspectiva de aprendizagem por estímulo e resposta, condizente com uma concepção de que esses meninos e meninas seriam incapazes de construir comportamentos autônomos calcados em processos mentais superiores. Por isso, recomendam-se procedimentos de modelagem do comportamento, como se fossem animais em laboratório.

Entre os estímulos a serem utilizados como reforçadores ou, como suspensão, para extinguir comportamentos, o documento que rege as instituições apresenta: sessões de cinema, teatro, shows, jogos esportivos e outras atividades socioculturais. Em épocas especiais; assistir a jogos esportivos, no interior da Unidade, em horário definido pela equipe multidisciplinar; participar de atividades coletivas, além da escola e trabalho, em horário flexível, definido pela equipe multidisciplinar; participar de exposições de trabalho, pintura e outros que digam respeito às suas atividades; concorrer em festivais ou campeonatos

esportivos; praticar esportes em áreas específicas; visita domiciliar, em datas comemorativas, desde que autorizada pelo juiz. De acordo com a direção da Unidade I, já houve momentos em que esta recompensa foi utilizada, sendo que o caso mais marcante descrito foi quando dois adolescentes demonstraram interesse em participar de concurso público.

Esta observação trazida com ênfase pelo Diretor I como um benefício ao adolescente, na realidade se configura como um direito negado aos demais e “privilégio” apenas àqueles que seguem as regras institucionais sem questioná-las. Os demais adolescentes permanecem privados de qualquer destes “benefícios”, ou melhor dizendo, do direito à boa escolarização, à profissionalização, inserção no mercado de trabalho e inclusão social.

De acordo com o mesmo documento, as sanções disciplinares devem ser pautadas na legislação e regulamentos vigentes, precisando possuir um caráter educativo que respeite os direitos fundamentais e individuais da conduta do adolescente. Segundo o Diretor I:

Nós adotamos um procedimento que tira as regalias, digamos assim, vamos supor que eles estão com uma TV hoje, a mãe traz uma TV pra ele, tão ouvindo um rádio, quer dizer, talvez a mãe trouxe um rádio, então é uma regaliazinha que tem, um direito, entre aspas. Então eles têm que ficar esperto porque tem uma regaliazinha. Daí se ele quebrar as regras da Unidade é tirado uma regalia dele, só isso. [...] Tem um local ali nos fundos que ele é um pouquinho isolado, mas não é um solitário não, não é isso, tem até banho de sol, daí tira o banho de sol, tira a TV, tira o rádio, aí na época o socioeducador que não trabalha mais aqui hoje, queria deixar o menino dormir na pêra, tirar tudo, levar só a roupa do corpo mesmo e ficar lá dois dias lá. Eu não aceito. O colchão dele, as coisas dele tem que ter, a roupa, o colchão, isso aí tem que ter, a pasta de dente tal. Aí eu fui questionado pelo socioeducador, mas aqui a regra é essa, ele quis reclamar, mas aí eu disse, tudo bem, você vai colocar ele lá no fundo sem nada, se precisar você tirar mais alguma coisa dele, você faz o quê? (Diretor Unidade I, 2010.)

As palavras do Diretor I nos revelam que os meninos são privados de direitos fundamentais e se auto-elogia por “só tirar regaliazinhas”. Mais do que nunca esta fala demonstra que a Unidade denominada socioeducativa consiste em um ambiente prisional em que não há discussão de regras ou convivência em grupos que possibilitem aos adolescentes rever condutas e comportamentos.

Costa (1991) comenta sobre a necessidade de espaços onde o diálogo reflexivo apareça como mediador da relação educador/educando. As situações de conflito e tensão geram desconforto a ambos, porém é através de sentimentos de solidariedade e empatia que surge outro sentimento importante para reforçar nossas identidades, o de pertencimento ao grupo. Por este motivo são proibidas as sanções que promovem a incomunicabilidade, suspensão de visitas ou qualquer outra que traga prejuízo as atividades obrigatórias que consistem na escolarização, profissionalização e nas medidas de atenção à saúde, questões que se apresentam ignoradas na prática institucional.

Em análise do Regimento Interno observamos algumas contradições. As faltas disciplinares, por exemplo, consistem em leve, média e grave, prevêm desde a advertência verbal; repreensão; suspensão de atividades recreativas e de lazer; suspensão de saída autorizada; recolhimento em local adequado e separado, com diminuição do tempo de recebimento de visita para trinta minutos. Ou seja, o mesmo documento, Regimento Interno, traz referências que possibilitam interpretações diversas e dificultam, talvez propositalmente, o trabalho e a intervenção de educadores. Ora a sanção com restrição de atividades em grupo é proibida, ora é permitida.

Como vimos, o acolhimento do adolescente na instituição é marcado pela apresentação do regimento, da ordem e das possíveis sanções pelo descumprimento e indisciplina dentro da Unidade. A apresentação e imposição aos adolescentes institucionalizados da disciplina, das normas, regras e sanções, nos remete às afirmações de Saliba (2006) sobre o sistema judicial e os programas de acompanhamento de adolescentes em conflito com a lei. Segundo o autor, estes sistemas funcionam como um treinamento sem reflexão, de uma ação seguida de estímulo e resposta. Para o autor a equipe técnica, seja no judiciário ou em Unidades Socioeducativas, adota estratégias de normalização e vigilância, procurando regular o comportamento do sujeito através de sua adesão às normas sem, no entanto, trazer a reflexão, fator importante no processo de conscientização para exercícios dos direitos de ser cidadão.

Este sentimento de poder fazer com que os indivíduos passem a ter uma vida “normal” a partir do trabalho que desenvolvem na instituição aparece na fala da maioria dos entrevistados quando relatam sobre o que os motiva a trabalhar em uma Unidade Socioeducativa com adolescentes em conflito com a lei.

Eu vejo muito eu, pedagoga, como cidadã. Eu penso assim, que ajudando esses meninos hoje, aqui, eu tô me ajudando. Porque quando eu tento resgatar esse adolescente em construção, tô procurando uma sociedade melhor. Se ele veio até aqui é porque foi necessário. Então o momento é de aprendizagem, dele aqui com a gente. Eu, sozinha, dando o melhor de mim, quando ele sair daquele portão, ele nem vai fazer mais vítima nem vai ser mais vítima. (Pedagoga Unidade II, 2010)

Porque aqui é o último lugar que eles têm e na realidade do Município você vê que programas ou projetos assim nem sempre têm e aqui a gente tem como fazer alguma coisa ainda. (Assistente Social Unidade I, 2010)

Não é a queixa em si, mas não sei, eles são tão carentes de tudo que o mínimo que você pode ofertar eles abraçam de uma maneira tão bacana [...] ele é uma vítima, ele tem condições de mudar, de recuperar, de ter uma vida mais sadia. Então eu acho que é isso o que motiva. (a Psicóloga Unidade I, 2010)

A gente trabalha pra provar o contrário. Faz o possível pra esses meninos sair lá fora e provar o contrário pra sociedade. (Professor de Informática Unidade II, 2010)

Para Saliba (2006), os profissionais que trabalham com esta demanda, tornam-se os guardiões e vigilantes do lar ao trabalho, acreditando fielmente que sua principal “missão” está em reeducar o adolescente e sua família. Esta ideia aparentemente bonita e bem aceita socialmente camufla a real estratégia utilizada pelo sistema de vigiar e normalizar comportamentos. Além disso, nota-se que a visão de que o profissional daria conta de mudar o adolescente sozinho, revela uma consciência ingênua e pouco profissional, por não compreender e nem criticar o papel da instituição e do sistema como definidores do processo que se apresenta.

Colaborando com este sistema, o Regimento Interno das Unidades prevê que as atividades a serem desenvolvidas pelos profissionais tenham como fundamento o Plano Personalizado de Atendimento (PPA). Neste documento deveriam constar antecedentes, características de personalidade, identificação das aptidões, experiências positivas e negativas, planos e projetos para o futuro, interesses e/ou habilidades que tenham vontade de desenvolver, metas que desejam atingir, vínculos de amizade, relações familiares, auto-estima, saúde física e mental, entre outras informações que permitam traçar seu perfil e planejamento estratégico de intervenção. Segundo o próprio Regimento, o PPA deve ser elaborado com a participação dos profissionais envolvidos no processo de ressocialização, incluindo socioeducadores, além é claro dos maiores interessados no processo, ou seja, a família e o próprio adolescente.

Nos procedimentos adotados efetivamente, apenas a Unidade I apresentou um documento que é preenchido pela psicóloga I quando realiza a primeira entrevista com o adolescente. Na Unidade II, a pedagoga II apenas relatou sobre a entrevista, mas não apresentou documento individualizado com registro de acompanhamento por adolescente.

Ressaltamos que a Unidade I também utiliza este documento como forma de selecionar os adolescentes que acreditam ser aptos a inserção em programas e cursos profissionalizantes. Isto ocorre em virtude de que quando há possibilidade de inserir um adolescente em curso profissionalizante esta ocorre fora da Unidade e com vagas limitadas. De acordo com as entrevistas realizadas:

Os cursos são oferecidos pela prefeitura, então a gente já tem uma cota, quando têm cursos a prefeitura diz “Ó! Tem um curso assim e tal, e tem tantas vagas, quantos meninos vocês têm aí na idade tal?” daí a gente vê quem tem mais aptidão pra determinado curso e encaixa. [...] A gente tem uma fichinha que eu gosto de preencher e já vem o questionamento e eu vou pesquisando qual sua expectativa, o que você anda fazendo, qual sua expectativa em relação a tal coisa, então dá pra conhecer um pouquinho. O modelo foi a SEJUS que mandou para trabalhar com os internos, mas eu adaptei pra fazer o acompanhamento dos que estão em liberdade assistida também. (Psicóloga Unidade I, 2010)

As vezes você tem pela prefeitura, por exemplo, o curso de informática. Ai eles dizem que vão ceder, por exemplo, dez vagas, tem uma quantidade pra nós que acompanhamos este público. Então vamos supor que eles tenham dez vagas, daí a gente tem vinte e quatro adolescentes, tem que selecionar os dez. Geralmente a gente prioriza internação que é nosso foco. A gente tenta selecionar aquele que vai participar, que tem interesse, tem uma certa habilidade, ai a gente seleciona. [...] A gente já acompanha, daí a gente senta, eu, a psicóloga, a pedagoga, o diretor e vê quem tem mais capacidade, daí a gente vai atrás. (Assistente Social Unidade I, 2010)

Segundo as informações fornecidas pela pedagoga:

Eu e o diretor fomos na reunião na Secretaria de Ação Social e vimos que tem toda uma burocracia. Eles têm uma planilha pra contemplar pessoas pra primeiro emprego, senhoras do lar, pai de família desempregado e tem todos esses critérios. E dos adolescentes que tinha lá é pra acima de 16 anos e aqui a gente atende alguns de 14 e 15, o que fazer? Eles querem participar. Então, a burocracia atrapalha muito nesse caso. [...] Nós já somos carentes, nosso Município é muito carente em relação a isto [cursos], deixa muito a desejar. Temos tantos jovens e em questão a isso também é escasso mesmo. Então nós fragmentamos, negociamos com a prefeitura que, quando surgisse o curso, qualquer curso pra adolescente, os que estivessem aqui, menino ou menina, poderiam participar. (Pedagoga Unidade II, 2010)

Neste sentido, as precárias condições de funcionamento das Unidades, indicam que os procedimentos citados no Regimento Interno para elaboração do Plano Personalizado de Atendimento (PPA) dificilmente correspondem às expectativas documentadas. A ausência de oportunidades faz com que os profissionais envolvidos procurem realizar o trabalho dentro das possibilidades, implorando parcerias com instituições privadas e públicas, sendo que esta última deveria estar envolvida de forma direta ou indireta no atendimento simplesmente por fazer parte do Sistema de Garantia de Direitos.

Os profissionais da Unidade I relataram que procuram interagir para tomar decisões sobre os encaminhamentos a serem realizados, no entanto, os limites impostos pelo sistema que deveria garantir direitos, inclui e/ou exclui de acordo com princípios que não correspondem necessariamente aos adolescentes, mas ao que os profissionais acreditam ser bom para um e não para outro. Já os profissionais da Unidade II, não apresentaram estratégias de seleção, principalmente em virtude de que os cursos profissionalizantes ainda são projetos não contemplados, o que não justifica a ausência de anotações individuais de atendimentos.

Apesar das observações iniciais aparentemente causarem a sensação de acolhimento, bem como a fala organizada do Diretor I durante a entrevista de apresentação do projeto, conforme comentamos no início deste item, ao conhecer as instalações percebemos que a estrutura dos alojamentos não foge às regras de segurança e organização oferecidas em presídios, causando assim a impressão de estranheza e um profundo desconforto, frustrando a

expectativa acolhedora causada pelo *hall* de entrada. Já a Unidade II, não esconde o que realmente é deixando a vista os “alojamentos” e os adolescentes “encarcerados”²⁵.

Concordamos com Roman (2007) que descreveu o ambiente da FEBEM como sendo prisões, tanto na sua estrutura física quanto em razão da presença de relações burocráticas, opressivas e de violência, sejam elas explícitas ou implícitas. No que se refere às instituições apresentadas no bojo desta pesquisa, apesar da “fachada” aparentar uma ideia diferente desta, sua estrutura e funcionamento não escondem as bases que as fundamentam.

Nota-se a presença muito forte da cultura prisional, com os sistemas de segurança, a estrutura física e a fala dos sujeitos, que incluem os termos utilizados nos presídios como o “correria”, o “banho de sol”, os “chuchos”, entre outros. Ou seja, mesmo após discussões e mudanças no plano da lei, ainda prevalece a ideia de que o principal objetivo da internação está em “livrar” a sociedade do adolescente “perigoso” e que traz desordem à estrutura social, excluindo-o da sociedade que o produziu.

Para compreender melhor o funcionamento e articulações envolvidas no sistema socioeducativo do Estado é interessante descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas e evidenciadas pelos profissionais entrevistados como sendo de cunho pedagógico. Desta forma, no próximo item descreveremos e analisaremos estas atividades inserindo no processo de análise a percepção dos profissionais e adolescentes, demonstrando os lugares ocupados pelo processo de escolarização e observando as relações construídas em seu desenvolvimento.

²⁵ Termo utilizado por Roman (2009) ao se referir a realidade dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em privação de liberdade na FEBEM, local onde realizou sua pesquisa.

5. OS ADOLESCENTES E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

As Unidades Socioeducativas se configuram, nos documentos oficiais, como instituições de cunho educacional, onde deveriam acontecer atividades educativas incluindo a de reinserção no processo de escolarização formal, ou seja o acesso à escola regular (Ensino Fundamental, Médio ou Superior), bem como o apoio e orientação pedagógica necessária a essa escolarização. Estas ações pedagógicas devem oportunizar ao adolescente a capacidade de superar a situação de exclusão, ressignificar e formar novos valores para participar da vida social, trazendo às medidas socioeducativas uma dimensão jurídico-sancionatória e ao mesmo tempo ético-pedagógica (SINASE, 2006).

Desta forma, esta seção tem por objetivo contextualizar as condições em que ocorre o acompanhamento pedagógico no que se refere ao envolvimento de educadores e educandos no processo de escolarização nas Unidades Socioeducativas pesquisadas. Para isto, utilizaremos das entrevistas, observações registradas em diário de campo e documentos das instituições com o objetivo principal de analisar a organização dos espaços utilizados para fins pedagógicos, trazendo como foco as relações existentes entre os profissionais e os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, bem como as condições em que se apresenta o processo de escolarização formal.

Desta forma, este texto estará dividido em três partes. No primeiro momento descrevemos a rotina de atividades desenvolvidas pelos profissionais incluindo as atividades de cunho pedagógico. Depois analisaremos os procedimentos de matrícula e acompanhamento do processo de escolarização dos adolescentes. Por último traremos uma discussão sobre as relações educacionais existentes e a necessidade de mudanças no contexto socioeducativo na medida de privação de liberdade.

5.1 Rotina e organização das atividades

Os profissionais que trabalham nas instituições que fizeram parte desta pesquisa se apresentam divididos em três grupos distintos e hierárquicos, sendo que em primeiro lugar está a equipe administrativa, composta pelo diretor da instituição e o diretor de segurança, que é subordinado ao primeiro. Em segundo lugar encontra-se a equipe técnica, que deveria obrigatoriamente ser composta por assistentes sociais, pedagogos e psicólogos; e a terceira e última equipe composta pelos agentes de segurança ou socioeducadores. A carga horária de trabalho também é dividida conforme a hierarquia. Sendo assim a administração e a equipe

técnica trabalham em “hora corrida”, ou seja, seis horas seguidas ou meio turno, e os socioeducadores em regime de plantão, sendo este 12 por 24 e depois 12 por 72. Para o Diretor I justifica-se a ausência da administração no período da tarde em virtude de que “a tarde sempre é mais tranqüilo.” (Diretor Unidade I, 2010) Isto por que normalmente quando há alguma atividade voltada aos adolescentes ocorre no período da manhã e atualmente a instituição praticamente não possui ocorrências de rebelião ou qualquer movimento em razão da quantidade de adolescentes internos.

É interessante lembrar que estas distinções não aparecem descritas nos documentos oficiais como funções hierárquicas, mas são relações observadas nas entrevistas e nos registros em diário de campo. Deste modo, de acordo com a descrição de cargos adotada pelo Plano Político Pedagógico (PPP) das Unidades, a administração tem por função planejar, organizar, controlar, supervisionar e assessorar as áreas de recursos humanos, materiais, financeiros e no que se refere à aprovação e execução dos projetos pedagógicos. A atividade administrativa é assim analisada pelo Diretor II:

Queira ou não queira, os adolescentes sempre chegam aqui e ficam meio abandonados, a família não liga muito, não tem uma pessoa pra tá acompanhando o processo dele. Então eu procuro sempre tá acompanhando o processo pra ver se ele tem direito a alguma coisa. Eu mesmo entro com os pedidos pra que eles possam sair no final de ano, solicitações dentro do processo. (Diretor Unidade II, 2010)

O Diretor II faz críticas à ausência dos familiares e acredita que os adolescentes estejam abandonados. Este ponto de vista retrata os estigmas enraizados de uma sociedade de classes onde o pré-conceito social faz com que acreditemos que a família de adolescentes que cometem infrações se apresentam desestruturadas e não há vínculos afetivos. Será que estas famílias sabem que possuem o direito de ver seus filhos ou como se dá o acompanhamento de um processo? Quais as condições que são dadas a estes familiares para ver um filho? “Na quarta a família vem para a visita e quando há necessidade eu os atendo, tem o dia da reunião e tal. Tem quarta que é meio parado, por exemplo, hoje eu fiz um atendimento, por que tá parado, até agora só veio um pai. (Psicólogo I, 2010).”

O cronograma da instituição possui somente um dia para a visita de familiares com restrição de hora para comparecer e permanecer na instituição. Não há, portanto, um trabalho de acompanhamento a estas famílias e, quando ele existe, geralmente é realizado no mesmo dia de visita, conforme comentou a Psicóloga I.

Esta forma de atendimento restringe ainda mais o tempo que as famílias têm com os adolescentes e nos faz lembrar da pesquisa realizada por Patto (2008) em escolas públicas onde observou um caráter assistencialista que impedia aos usuários do serviço perceber a

opressão e arbitrariedade que carregam as práticas que se dão na relação com o sistema educacional. Historicamente, as famílias que têm seus filhos encaminhados para centros de ressocialização normalmente são desprovidas de poder econômico e de conhecimento dos direitos que possuem, apresentando-se submissas e constrangidas pelas situações que vivenciam, além é claro das mensagens ideológicas disseminadas pelo sistema. Ao chegarem são intimadas a comparecer na instituição, a conversar com um Psicólogo ou participar de grupos porque se não o juiz ficará sabendo e isto poderá protelar ainda mais o retorno de seu filho para casa. Além de também terem que passar por uma revista íntima constrangedora para exercer um direito que é estar presente junto ao filho no intuito de “ajudá-lo a se recuperar”.

Roman (2009, p.79) ressalta a importância das relações humanas e principalmente das relações familiares na restituição de “valor ao ser no momento em que ele se encontra não só desprovido das coisas e de sua liberdade na Febem, mas também reduzido a objeto de violência e descaso pela instituição.” Por este motivo a importância de trabalhos que aproximem a relação familiar do contexto educacional proposto pelas Unidades, trabalhos estes que infelizmente são realizados normalmente através de palestras moralistas que trazem conceitos sobre o que fizeram de errado para que seus filhos ali se encontrassem.

Os documentos que fundamentam a atuação dos profissionais delimitam a atuação destes como vigilantes e avaliadores. De acordo com a descrição do cargo, ao Assistente Social I compete como atividade específica a inclusão do adolescente em programas na comunidade, bem como a avaliação e acompanhamento da família e do contexto social em que se insere; ao pedagogo destina-se o acompanhamento e intervenção no desempenho e aproveitamento das atividades realizadas na instituição, viabilizando e incluindo-o em escolas e cursos na comunidade; e ao psicólogo reserva-se o papel de um profissional clínico, onde as atribuições estão pautadas em diagnóstico e avaliação de distúrbios emocionais, mentais, comportamentais e de adaptação social.

Vicentin (2010, p. 47) faz críticas à prática clínica psiquiátrica e alerta para o aumento nos encaminhamentos de adolescentes em situação de vulnerabilidade, como é o caso dos adolescentes institucionalizados, para avaliação e diagnósticos de transtornos de personalidade anti-social, enquadrando o jovem em uma patologia “quase incurável”. “O adolescente com transtorno de personalidade será visto como portador de um ‘risco-perigo’ que deve ser tratado, conforme preconiza o paradigma da proteção integral (e assegurado seu direito ao tratamento em saúde mental).”

Esta situação aparece como um percurso naturalizado institucionalmente, onde os profissionais não percebem a influência da ausência de um projeto socioeducativo e a violação de direitos como causa desta situação. “A noção de periculosidade parece, assim, adquirir conotações que facilitam a extensão e difusão do seu uso, cada vez mais subordinado às exigências de ‘defesa social’”. (VICENTIN, 2010, p. 47)

Estes são os fundamentos da atuação dos psicólogos nas Unidades, diagnosticar para manter os adolescentes “perigosos” o maior tempo possível nas instituições de internação. A psicologia colabora com este processo de institucionalização há anos e Silva (2005) se reporta à importância dos movimentos sociais e envolvimento desta categoria profissional nas discussões sobre direitos humanos. As ações para garantir direitos à sociedade precisam ser levantadas, discutidas e colocadas em prática com urgência, para que assim possamos visualizar saída para o caos no qual caminhamos.

As intervenções realizadas pela equipe precisariam ser discutidas e elaboradas junto aos adolescentes, levando em consideração o contexto sociofamiliar, colaborando assim com as estratégias de atendimento e a elaboração de um Plano Individual de Atendimento (PIA). As estratégias de acompanhamento elaboradas pelos profissionais da equipe técnica e inclusos no PIA devem conduzir e prever o desenvolvimento do adolescente tanto no período em que estiver na instituição, quanto fora desta. Observamos, no entanto, que nenhuma das Unidades elabora uma metodologia que considere as possibilidades de trabalho coletivo no interior das Unidades e, também a ajuda individualizada para cada adolescente. Quando existe um documento com anotações individuais, serve apenas como forma de seleção para a participação de cursos, ou para a elaboração de relatórios que respondem às solicitações judiciais quanto ao comportamento adequado, inadequado e a possibilidade ou não de retorno ao convívio social. Desta maneira, as práticas dos profissionais continuam a segregar os sujeitos ao confinamento e ocultamento, sem propor, nem mesmo no interior da Unidade, possibilidades de convivência formativa com a própria equipe e com os demais internos.

Saliba (2006) menciona que as ações dos processos judiciais têm como principal intenção a normalização, o que pode ser verificado não só através dos relatórios, mas na descrição dos cargos e prática dos profissionais. Mesmo o autor citado não se reportando aos profissionais que trabalham em Unidades Socioeducativas e sim àqueles que se encontram como auxiliares dos juízes nos tribunais, observamos a mesma dinâmica nos procedimentos adotados pelas instituições pesquisadas. Desta forma, concordamos com o autor quando este cita as estratégias normalizantes e de vigilância que envolve todos que convivem com o

adolescente. A descrição dos cargos, especialmente ao cargo do psicólogo, apresenta a perspectiva de que os adolescentes que ali se encontram possuem desvios psicológicos e/ou sociais, atribuindo aos profissionais a função de diagnosticar e adaptar, diferente do que prevê uma concepção histórico-crítica.

Meira (2000; 2003) assinala a reflexão crítica como necessária a toda sociedade, mas destaca que ela deve estar presente principalmente naqueles que atuam na educação. Tendo como base a teoria marxista, a reflexão crítica a qual nos reportamos tem como base a concepção dialética através da qual se tem como fundamento a negação da aparência ideológica buscando apreender o movimento e as contradições dos fenômenos que levam a compreensão da existência de múltiplas determinações e finalmente a compreensão da sociedade como um eterno vir-a-ser passível de transformação a partir da ação do homem. Infelizmente a prática dos profissionais entrevistados parece estar mais pautada em teorias clínicas, normalizantes e pouco reflexivas frente aos procedimentos impostos pelo sistema.

No que se refere à defasagem na equipe técnica, por exemplo, observamos que sua existência é evidente, mas mesmo quando está completa a realização dos trabalhos se dá de forma individualizada e os profissionais apresentam dificuldades em superar e transformar o contexto. Nossa intenção aqui não é justificar a prática realizada pelos profissionais que estão direta ou indiretamente ligados à educação, mas refletir sobre a importância de que estes trabalhem tendo como base a reflexão sobre o contexto sócio-histórico e as relações institucionais que permeiam o ambiente.

Costa (2007) colabora com esta discussão e distingue duas ideias principais para fundamentar a dificuldade enfrentada pela educação em transformar a realidade que está posta. A primeira parte da ideia de que a formação dos profissionais se concentra na aptidão de captar o instituído, territorializado e normalizado. Já a segunda ideia complementa a primeira apontando as interferências do sistema capitalista em nossa maneira de perceber e refletir sobre as contradições, levando os profissionais a procurar lógicas exclusivas do tipo “ou isso”, “ou aquilo”.

Analisemos neste contexto a fala do professor de Informática II sobre os critérios de inclusão ou exclusão de adolescentes para participar de determinadas atividades.

A gente trabalha duas vezes por semana [as aulas de informática], duas horas por semana, quer dizer, uma hora por dia. Quem já estiver sentenciado já começa a fazer o curso. É a única forma de seleção, tem que ta sentenciado e no caso, quando tem alguma indisciplina fica fora, mas nunca teve nenhuma questão dessa não. (Professor Informática Unidade II, 2010)

O comentário do professor de Informática II sobre sua prática é semelhante à prática dos demais funcionários pertencentes à equipe técnica e fica evidente a naturalização do procedimento de impedir o adolescente de participar de uma atividade educativa por indisciplina, por não ser sentenciado ou por qualquer outro motivo que institucionalmente pareça ter lógica. Quando analisamos anteriormente o jogo de responsabilidades entre as esferas de poderes, executivo, legislativo e judiciário, observamos o mesmo acontecendo entre os programas de atendimento. Quer dizer, se recebeu sentença incluímos em alguma atividade dependendo de seu comportamento, se não recebeu, se houve progressão de medida, se foi transferido não é de nossa responsabilidade.

A Unidade II possui um acordo com outro Município e ao falar sobre como se dá o desligamento do adolescente com a instituição socioeducativa, ou seja, quando retorna para a comarca de origem o Diretor II relata que o adolescente “vai com a transferência, mas aí é responsabilidades deles [do outro Município], do Conselho Tutelar e da família pra encaminhar.” Não há portanto uma preocupação com o acompanhamento escolar no sentido de providenciar caminhos para que este adolescente dê continuidade aos estudos. O que acontece novamente é a atribuição à família e ao próprio adolescente de caminhar sozinhos e se responsabilizarem pelas falhas existentes no sistema, sem reflexão ou consciência destas manobras, ou dos seus direitos desrespeitados.

Ao explicar as atividades desenvolvidas na instituição, a pedagoga II entrevistada foi muito clara.

A gente procura fazer quinzenalmente as sessões de DVD, às vezes semanalmente. Tem dois dias da semana que eles têm os jogos de bola no campo, aqui na Unidade, pra fazer exercício. [...] Também tem a atividade de informática duas vezes na semana que todos participam. [...] e um dia da semana é o dia de visita, que vem a família, mas é bem difícil geralmente tem poucas visitas por que a maioria dos adolescentes são de outros Municípios, as famílias são financeiramente desprovidas, então tem todo esse contexto. [...] Volta e meia a gente procura alterar o painel pra fazer um trabalho em grupo pra ver se um anima o outro [principalmente no dia de visita]. E uma vez na semana a assistente social faz a entrevista quando é necessário pra redigir os relatórios pro fórum, quando é exigido [...] tem o momento em que eles estão no banho de sol, a gente tem tecido aqui e agulha e eles bordam, ponto cheio, **como passa tempo**. Saem bastante coisas bonitas. (Pedagoga Unidade II, 2010, Grifos nossos)

A partir das afirmações da pedagoga II é possível observar que as atividades ditas pedagógicas são consideradas, inclusive por ele, como “passa tempo”. Segundo José, adolescente entrevistado, “Bordava, praticava as atividades daqui, assistir um filme com eles, a pedagoga trazia desenhos pra gente bordar.” (José Unidade II, 2010) Não estamos dizendo aqui que seja errado ou proibido a elaboração de projetos que apresentem o trabalho artesanal

e manual como oficina, mas não como um fim. O objetivo principal de uma atividade pedagógica deve ser o de fornecer condições para que os alunos busquem meios de superar os obstáculos que surgem e satisfazer suas necessidades. (VIGOTSKI, 2001b)

O que nos chama a atenção é a perspectiva dos próprios profissionais em perceber esta atividade como “passa tempo” desconectando do que seria essencial em uma atividade pedagógica e restringindo as horas e os lugares onde os adolescentes podem ou não estar, ou mesmo atividades que podem ou não participar.

Segunda de manhã joga bola, entra [para o alojamento/cela] às 11 horas, daí depois disso a gente fica ali dentro. Daí **se** a Pedagoga tem alguma coisa pra passar pra gente, algum serviço pra fazer assim, pra pintar, pra montar ela faz [tira do alojamento/cela]. Daí na terça tem aula de computação de manhã, na quarta de manhã é a visita, daí a tarde a gente tá estudando, [quando agendado] tem prova à tarde. Na quinta de manhã aula de computação **de novo**. Na sexta a tarde joga bola **de novo** das duas horas pra frente. [no tempo que não tem atividade programada] a gente fica estudando os módulo, por que sempre tá tendo prova. [...] Estuda, lê alguma coisa, brinca, sai pro banho de sol, tudo ali na triagem mesmo. (Marilda Unidade II, 2010) (Grifos nossos)

A fala da adolescente nos faz pensar que não há um planejamento de atividades e que elas acontecem na condição de “se” o profissional estiver, “se” ele tiver interesse em conversar, “se” o material necessário estiver na instituição, “se” eu me comportar e tantos outros “se” que existirem mais. A reflexão vinda destes adolescentes é de que “isto ainda é melhor que nada. [...] por que antes a gente não ia lá pra fora, não tinha jogo de bola, nada. Agora a gente tem até mais liberdade, fica mais tempo lá fora, toma um sol. Antes era só aqui na triagem que a gente ficava.” (Marilda Unidade II, 2010).

Durante as entrevistas os adolescentes demonstram uma perspectiva crítica ao comentar que não acreditam que este modelo de instituição possa garantir qualquer processo de recuperação. “Eu acho que falta muita coisa aqui, porque não é só colocar um agente pra cuidar e dá comida e dá água que a pessoa vai mudar não.” (Bento Unidade I, 2010)

Como prova deste relato, observamos que as atividades não são planejadas no intuito de instigar o desejo de superação. A pedagoga II comenta que, dentre os projetos e oficinas, existe um trabalho de leitura que não estava previsto no cronograma das atividades, mas teve início a partir da demonstração de interesse dos próprios adolescentes. Para este profissional:

Aconteceu naturalmente! Eles pediam alguma coisa pra ler, daí a gente foi trazendo e o pessoal que faz o estudo bíblico uma vez na semana, trouxeram uns livrinhos evangélicos, uma coleção. Daí depois o Diretor trouxe alguns livros de Porto Velho e com o tempo eles adquiriram o hábito da leitura. Eu trago sempre do Município também, mas eles lêem rápido e eu às vezes não consigo acompanhar. [...] Eu procuro bastante livros pra eles lerem, eles gostam muito de ler. Aqui! Porque lá fora eles dizem que nunca tinham lido um livro. Eles fazem rodízio de livros com uma

socioeducadora daqui. Eles falam que aqui eles têm tempo pra ler, pra pensar. (Pedagoga Unidade II, 2010)

Registramos em nosso diário de campo que nas instituições pesquisadas não há espaços específicos para a leitura ou mesmo a disponibilização de livros para que este projeto pudesse ser desenvolvido. Os livros são trazidos por profissionais que trabalham na instituição, ou mesmo emprestados do Município.

Saviani (2008) ressalta que o trabalho educativo tem três desafios para enfrentar. O primeiro se refere à ausência de um sistema de educação. O segundo diz respeito à situação prática, ou seja, compreendendo os limites existentes no contexto educacional, mas buscando meios de superá-los através de princípios, métodos e procedimentos ligados à organização daquela instituição.

Como terceiro e último entrave Saviani (2008) reflete sobre o desafio da descontinuidade, compreendendo o trabalho educativo como atrelado a dois fatores. O primeiro deles se refere ao tempo necessário pra que os conceitos sejam assimilados pelos alunos para se transformar em uma espécie de segunda natureza. O segundo diz respeito à continuidade, característica da educação. De acordo com o autor:

A política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (idem, p.128-129)

Neste contexto de análise, apresentaremos duas considerações importantes. A primeira se refere ao fato de que os livros que são disponibilizados aos adolescentes são aqueles que a pedagoga consegue trazer, sem uma escolha prévia considerando as necessidades e condições daqueles a quem se destinam. Mas mesmo assim, ainda representam um espaço de liberdade, diferentemente dos DVDs ou técnicas de dinâmica de grupo que apresentam como objetivo manobras de controle e disciplina e tem como proposta o “pensar sobre a vida” como catequização. Porém, como não há planejamento para esta atividade, é possível encontrar materiais infantilizados dentre os recursos de leitura. Esta atividade é considerada pela pedagoga II como uma forma prazerosa e construtiva de utilizar o tempo. Sem dúvida, a leitura é uma grande fonte de aprendizagem. Entretanto, se houvesse um estímulo sistemático e intencionalmente planejado os resultados seriam muito mais positivos.

Ressaltamos aqui que nossa proposta não está pautada em direcionar as leituras ou vídeos como forma de restringir um e priorizar outros, mas na importância de instigar os

adolescentes a desejarem aprender mais e buscar algo mais complexo. Esta ação somente será possível através da mediação do educador, assim como a atividade de teatro, lembrada com entusiasmo pelo Diretor II.

Segundo o Diretor II os adolescentes apresentaram duas peças no teatro municipal e as apresentações aconteceram no mesmo dia em que outras atividades culturais promovidas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e entidades religiosas. Este até poderia ser o meio para alcançar uma discussão social sobre inclusão, no entanto traz novamente o caráter caritativo e assistencialista ao que deveria ser uma reflexão sobre garantias de direitos. No olhar da pedagoga II: “Apresentamos o teatro no município para mostrar à sociedade que esses adolescentes têm conteúdo, que são capazes de apresentar uma coisa bonita.” (Pedagoga Unidade II, 2010)

O Diretor II complementa ressaltando que

[...] a gente percebe a alegria deles de sair daquele enclausuramento. [...] Então eu vejo assim que uma forma de recuperar seria esta aí, fazer com que os adolescentes não se sentissem presos, igual eles se sentem aí. Ter atividade a todo momento pra que eles tivessem a cabecinha deles ali ocupada, trabalhando o dia todo e depois voltar pro alojamento somente pra pernoitar. Então, mas isso **depende de recursos que no momento a gente não tem**. (Diretor Unidade II, 2010) (Grifos nossos)

Novamente a justificativa para a forma como os trabalhos são desenvolvidos é a ausência de recursos, sejam eles financeiros, de estrutura ou de pessoal. Sabemos que estes são fatores que influenciam, mas não determinam o comprometimento e empenho na implementação de atividades que efetivamente promovam o exercício de reflexão social e cidadã. Infelizmente em nossa análise observamos a precariedade do sistema que atende as Unidades, como ressaltaram os entrevistados, mas também a ausência de estrutura teórica que fundamente a prática para a construção de espaços que promovam o desenvolvimento de reflexões críticas sobre este sistema, fator este que demonstrou ser não consciente na fala dos entrevistados. Este quadro limita os espaços educacionais. De acordo com as entrevistas:

A gente tem uma parceria com uma locadora, então nas quartas, geralmente final de mês, elas [assistente social, psicóloga e pedagoga] vão lá, pesquisam, vê que vídeos são mais legais e trazem pra Unidade pra eles [os adolescentes] assistirem. Não é um vídeo que é só assistido. [...] o filme é colocado e eles dão pausa e discutem pausa por pausa. Então é muito interagido com eles, é socializado as ideias dele, é muito bom. E também a gente trabalha muito com coisas assim da época, campanhas digamos assim, campanha da AIDS, e outras. Uma das melhores palestras que teve por aqui foi pras mães sobre aposentadoria. O diretor do INSS teve aqui e ficou duas horas palestrando e adorou também. Então a gente trabalha assim com coisas da época, campanhas que vem. Documentação também, já tiramos muita documentação dos adolescentes. (Diretor Unidade I, 2010)

As sessões de DVD e a parceria com a locadora, têm como finalidade a utilização de filmes que permitam “reflexão”, trazendo novamente o cunho normalista ao acompanhamento. De acordo com Vigotski (2001b) em uma sociedade onde a organização baseia-se na divisão de classes a definição da função social da escola é limitada aos interesses das classes dominantes e da manutenção da ordem. Neste sentido as “sessões de DVD” apresentam-se como estratégias de poder e dominação a fim de que os adolescentes assumam a culpa pela infração que cometeram e demonstrem arrependimento.

Nos registros das atividades, os adolescentes escrevem sobre o que assistiram e os significados da atividade trabalhada com o educador (assistente social, pedagogo e/ou psicólogo). Os trechos a seguir foram retirados das atividades escritas produzidas pelos adolescentes após assistirem o filme “Avatar”:

Apesar das barreiras ele não desistiu, por isso nós não devemos desistir. Temos que correr atrás dos nossos objetivos apesar de que possa surgir barreiras. Não podemos deixar que os sonhos se acabe em meio as dificuldades. (Marilda Unidade II, 2010)

Se uma pessoa fez algo de errado, não por que ela cometeu um erro, que a gente vai se afastar dela. Não. A gente tem que ajudar ela a mudar de vida, não é porque uma pessoa é feia. Não tenha preconceito porque Deus fez todos com amor. Se uma pessoa for diferente trate-a como uma pessoa normal! (Marilda Unidade II, 2010)

Percebemos no trabalho escrito pela adolescente a confirmação do que relatamos anteriormente no que se refere ao cunho religioso e moralista de atividades e intervenções que deveriam ser pedagógicas. Notamos que os trabalhos organizados pela instituição apresentam um cunho religioso e atribuem aos adolescentes a responsabilidade por modificar-se independentemente do contexto em que vivem. Também nos remete a pesquisa de Saliba (2006) onde expressa seu profundo desconforto ao perceber que as intervenções pedagógicas e as audiências judiciais têm como princípio a encenação teatral, onde o adolescente deve demonstrar arrependimento e desejo de mudar para ser “absolvido”, como em um purgatório. Este tipo de encaminhamento das atividades no interior das Unidades colabora com a manutenção das engrenagens do sistema, pois abre portas para os trabalhos assistencialistas e religiosos. Em outro trecho da entrevista da adolescente Marilda, observa-se a presença de várias denominações religiosas atuando sistematicamente dentro das Unidades: “No sábado vêm os meninos da Igreja Adventista e no domingo da testemunha de Jeová. É assim.” (Marilda Unidade II, 2010)

É interessante lembrar o contexto relacionado à carga horária dos profissionais, o que limita a realização das atividades. No caso do atendimento técnico, a profissional da área de Psicologia, por exemplo, é efetiva do Município e presta atendimentos na Unidade em razão

da parceria entre o Estado e a Prefeitura. A carga horária de 40 h de trabalho semanal está dividida entre a instituição e o atendimento ao município. Durante a entrevista, a psicóloga comentou sobre as condições em que trabalha relatando que:

Ao invés de eu vir 8 h, como a gente trabalha corrido, eu venho em dois dias da semana, sendo que em um dia trabalho com o adolescente e o outro dia eu tento contato com as famílias [...] foi o acordo que fizemos e até então vem sendo assim, nunca foi modificado e nunca fui questionada por isso [...] Nesse sentido, terças e quartas eu venho aqui, segunda, quinta e sexta eu vou no CREAS. (Psicóloga Unidade I, 2010)

Em outro trecho da entrevista a profissional explica que preferiria trabalhar todos os dias na Unidade, por acreditar que o trabalho seria mais efetivo e em virtude de que não simpatiza com os atendimentos no Centro de Referência em Assistência Social – CREAS: “[...] entre o adolescente em conflito com a lei que por vezes passa por violência também, mas em relação à violência sexual, entendeu, todos os tipos de violência que eu tenho no CREAS, eu não pensaria duas vezes, trabalharia com a queixa da Unidade mesmo, porque pra mim é mais ... é uma condição mais aceitável” (Psicóloga Unidade I, 2010).

A Assistente Social I comenta que devido a forma como a carga horária é distribuída entre os profissionais da equipe técnica e devido à exigência de que atendam aos adolescentes que cumprem liberdade assistida além dos que estão em internação, seu trabalho fica prejudicado. Para a profissional “você tem que profissionalizar, acompanhar a situação escolar, tem que fazer o trabalho em grupo, é assim, acaba que a gente não atende nem internação nem eles [liberdade assistida]”. (Assistente Social Unidade I, 2010). Ou seja, a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de funções também aparecem como fatores que influenciam no desenvolvimento das atividades.

No que se refere à forma como a equipe organiza o cronograma as profissionais declaram que procuram intercalar as atividades para não serem as mesmas durante a semana. Segundo elas:

Eu faço as visitas domiciliares, tem o atendimento em grupo com eles, atendimento individual, a elaboração de relatórios sociais que vão pro fórum, ir atrás de parceria com cursos profissionalizantes, então tudo que é lugar que a gente sabe que ta tendo curso a gente vai atrás, então a gente tem que ta sempre correndo atrás, a secretaria de ação social, secretaria municipal. **Ai a parte da escola é com a pedagoga, mas como ela não está então fica pra mim. Questão transferência, de fazer matrícula, de acompanhar na escola,** de marcar um exame de consulta eu que agendo e aviso o socioeducador. [...] Tem também a elaboração e implementação de projetos, porque aqui você sabe que **tudo é projeto se você quiser algum material ou algum tipo de recurso.** Assistente Social Unidade I, 2010) (Grifos nossos)

Eu faço atendimentos individuais, nós temos um grupo, que não chega a ser um grupo terapêutico, mas um grupo operatório onde eu e a assistente social podemos

trabalhar juntas e daí a gente trabalha com vídeos, com dinâmica, fazemos trabalhos com a família, onde em alguns momentos eu dou uma palestra, ou eu e a assistente social, ou a gente convida alguém de fora [...] a gente procura tá em contato com a família pelo menos uma vez por mês. (Psicóloga Unidade I, 2010) (Grifos nossos)

Percebemos nas afirmações das profissionais duas questões importantes. A primeira se refere à forma como elas lidam com o processo de escolarização. As preocupações são de ordem formal: transferências, matrículas, idas à escola e não há menção ao processo de aprendizagem. A outra questão que nos chamou a atenção é a forma como a equipe técnica se refere ao trabalho multidisciplinar. Ao mesmo tempo em que afirmam desenvolvê-lo, os discursos destacam o que “eu faço”, considerando como trabalho multiprofissional o fato de que procuram trabalhar juntas na maioria das vezes que precisam atender.

O que acontece neste caso é a imposição de mais um “se” na relação entre educadores e educandos. O tempo destas profissionais juntas nas instituições é restrito e para que as atividades declaradas nas entrevistas como pedagógicas sejam realizadas com a participação de pelo menos duas profissionais, elas acontecem apenas uma vez na semana ou no máximo duas. Importante lembrar que durante os trabalhos com grupos de adolescentes também são realizados os atendimentos individuais para fins de avaliação e acompanhamento.

Vigotski (2001b) trouxe reflexões que nos remetem à interrelação existente entre a ciência da psicologia e da pedagogia, além da importância na realização de um trabalho que caminhe lado a lado um do outro. Neste caso a psicologia teria como função auxiliar na fundamentação científica dos processos educativos, ou seja, assessorar os educadores na compreensão de métodos pedagógicos que tenham como fim a formação social da mente. Com base nestes conceitos, acreditamos que estar com um profissional de outra área para intervenção junto ao grupo atendido é algo interessante, mas não necessariamente configura um atendimento multiprofissional. É necessário que cada um dos profissionais saiba sua função específica e que trabalhem para um fim em comum. Neste sentido, as discussões em equipe são fundamentais para que os profissionais direcionem sua prática, embora haja especificidades em cada função: o pedagogo no processo de escolarização e educação, o Assistente Social I no acompanhamento e assistência à estrutura sociofamiliar e o psicólogo na escuta e garantia de que as informações circulem entre os envolvidos, possibilitando o diálogo e a articulação no grupo.

Um dos adolescentes entrevistados contribui para que possamos compreender como se dá o atendimento profissional:

Tinha a pedagoga, que era monitora, daí ela saiu e começou a fazer plantão. Agora não tem mais a pedagoga. Tem a assistente social e a psicóloga e de vez em quando

[elas] chama pra conversar, [sai por uma hora pra fazer o curso de eletricista e] o resto do tempo fica fechado. [...] Tem três meses que eu to aí já e fico aí preso numa cela. Agora que não vai ter mais pedagoga, nós vamos ter que ficar fechado aí, esperando a decisão do Juiz. (Bento Unidade I , 2010)

Aguardar a decisão do juiz é uma das principais ocupações dos adolescentes, já que é este profissional quem determina se fica ou se retorna para casa. O adolescente também faz críticas à atuação da pedagoga.

Quem tinha que conversar com a gente era a psicóloga, a assistente social. Eu acho que a pedagoga tá pra ensinar a gente, pra poder passar um livro, passar alguma coisa pra gente, pra tirar o pensamento ruim. Porque aqui dentro ninguém muda. Eu acho que era pra ela passar alguma coisa pra gente estudar, passar uma conta pra você fazer, pro tempo que você ta aqui dentro, pra você ta aprendendo alguma coisa. (Bento Unidade I , 2010)

Bento chama a atenção para a importância da escolarização e desejaria aproveitar o tempo ocioso com atividades produtivas, também ressalta a função do profissional da pedagogia. Segundo Freire (2005, p. 79) “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Desta maneira a função do educador seria de mediar e intervir para dar condições e instrumentos aos alunos para compreender e visualizar meios de transformar o contexto social em que se inserem. E o instrumento básico deveria ser o conhecimento.

Tendo esta ideia como parâmetro, a educação deveria ser preocupação de todos os profissionais envolvidos, inclusive socioeducadores ou agentes de segurança, pois são eles que convivem a maior parte do tempo com os adolescentes. Apesar de não haver definições quanto às atribuições destes profissionais na Proposta Pedagógica que rege as instituições, o Ministério Público do Estado de Rondônia elaborou um manual de orientações para os programas que atendem aos adolescentes privados de liberdade. Este manual descreve a função do socioeducador como auxiliar na reedificação social e educacional. De acordo com o manual:

Destaca-se, então, que o socioeducador precisa exercer uma presença educativa, favorecendo a mudança de comportamento, através do próprio exemplo, vivenciando uma relação de ajuda com os adolescentes, independente do que eles tenham feito ou do que aparentam ser. (Manual de Orientações para Programa de Atendimento ao Adolescente Privado de Liberdade)

No ano em que realizamos as entrevistas para esta pesquisa aconteceu o concurso para a contratação de socioeducadores, sendo assim a maioria dos profissionais que estão como efetivos nas instituições passaram por um curso para exercer o cargo. Em razão deste

concurso as instituições pesquisadas possuem uma média de três a quatro socioeducadores por plantão.

No que se refere à realização do trabalho socioeducativo observou-se que o único envolvimento dos socioeducadores nas atividades desenvolvidas pela instituição são destinados a garantir a escolta do adolescente ao local onde fazem as provas perpetuando fora da Unidade a disciplina e segurança. De acordo com as entrevistas realizadas:

No horário do plantão não tinha nenhuma atividade, tinha a Pedagoga, mas como socioeducador não. Só a questão de segurança. (Professor de Informática Unidade II, 2010)

Então, o que acontece é que pra mim, por exemplo, a oportunidade surgiu, mas para os socioeducadores que vieram do concurso pra cá, fizeram por que era concurso e achou que teriam mais estabilidade, mas a maioria não sabia o que era socioeducador e chegaram com a mentalidade de agente penitenciário. (Pedagoga Unidade II, 2010)

As atividades desempenhadas pelos socioeducadores, mesmo aqueles que passaram por curso e capacitação para o exercício da profissão, ainda parecem desconectadas com o que seria educativo, reafirmando o caráter punitivo, conforme podemos observar na fala dos adolescentes:

Tem monitor que a gente morre de gritar, porque eles tem televisão aqui pra eles, daí a gente morre de gritar e eles não responde. Não é todos, mas tem monitor, umas mulher ai, que chegou a hora da novela é o maior sufoco. Eu acho que isso ai é que faz você xingar e ficar nervoso. (Bento Unidade I, 2010)

Se a gente fica perguntando muito pode atrapalhar. Tem deles que não gostam. (Carlos Unidade I, 2010)

A relação com os socioeducadores na realidade apresenta como base a disciplina, o controle, a ordem e a segurança, diferente das especificações atribuídas através do Manual elaborado pela equipe do Ministério Público do Estado de Rondônia e do que seria possível em termos de estabelecer relações sociais humanizadoras e educacionais. Estes profissionais não são vistos como educadores e, portanto socialmente não teriam outra função a desempenhar, a não ser garantir a segurança. Discordamos deste entendimento, pois estes profissionais fazem parte da dinâmica da instituição que deveria ter como objetivo principal a educação e, portanto, deveriam ser incluídos em todas as atividades inclusive as que demandam discussão de casos no sentido de aprimorar o conhecimento com vistas a compreender o processo educacional e o contexto pedagógico de medidas socioeducativas de acordo com as demandas que surgem na instituição, ou seja, avaliando junto toda equipe de

profissionais o contexto socio-histórico e auxiliando na construção de métodos de intervenção.

Ao relatar sua experiência profissional em uma instituição socioeducativa Costa (1990) propõe que todos os profissionais que dela fazem parte, independente do cargo que exerçam, percebam que a aprendizagem não ocorre somente através da educação formal, mas também na dinâmica das relações existentes neste ambiente. Diferente disto, o que observamos é que a presença deste profissional chamado “socioeducador” exerce pouca influência positiva no relacionamento com o adolescente, mesmo porque seu envolvimento nas atividades é bastante limitado.

Retomando as discussões realizadas neste item, observamos que as oficinas e acompanhamentos desenvolvidos dentro das instituições enfatizam a moralização, catequização e assistencialismo. Importante ressaltar que nossa compreensão sobre o processo de escolarização no contexto socioeducativo é de que este deveria ser um instrumento para o aprender, para a reflexão ética e, conseqüentemente, ao processo de humanização.

De acordo com a concepção histórico-cultural, o processo de humanização do homem ocorre por meio da apropriação da história da humanidade e reflexão sobre o processo histórico do qual fazem parte todos os homens possibilitando assim a percepção do eu-sujeito. Desta maneira, a escola trata-se da instituição destinada a “propiciar [ao homem] a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2008, p. 15)

Compreendemos, de acordo com Facci (2004b, p. 228), a importância do processo de escolarização ou educação escolar na produção da humanidade no indivíduo, sendo este, portanto, um “processo intencional e sistematizado de transmissão desses conhecimentos, de forma que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, que possa ter esse conhecimento superado pela incorporação dos conhecimentos científicos”. Neste sentido, pretendemos trazer no próximo item uma discussão sobre a forma como ocorre o processo de escolarização formal nas instituições pesquisadas.

5.2 O processo de escolarização formal

A educação formal se apresenta como direito, mas principalmente obrigatoriedade para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa e sendo esta em privação de liberdade, as condições para sua efetivação são de responsabilidade da Unidade. Nas instituições pesquisadas são encontrados entraves na garantia deste direito e mais que isso na

realização de uma escolarização que realmente contribua com o processo de humanização. A pedagoga II relata que “Na Unidade os meninos estudam com os módulos do EJA e a primeira dificuldade é quanto à estrutura, porque tem só o corredor e a triagem.” (Pedagoga Unidade II, 2010)

Iniciando pelas instalações, as instituições pesquisadas não apresentam local específico para a escolarização dos adolescentes. Observamos durante a análise que a maior preocupação dos profissionais entrevistados está relacionada a questões burocráticas, como a efetivação da matrícula, por exemplo, deixando de lado o que fundamenta um processo educacional, ou seja, a aprendizagem em si.

Em setembro de 2009 a Secretaria de Educação-SEDUC e a SEJUS firmaram um termo de cooperação técnica a fim de garantir ao sistema de internação socioeducativo e prisional do Estado de Rondônia o direito à educação. No entanto, apenas em abril do ano de 2010, após a audiência pública de março do mesmo ano, as instituições do interior do Estado, incluindo as duas unidades pesquisadas, foram comunicadas formalmente²⁶ sobre o acordo e solicitadas a encaminhar a SEJUS um relatório respondendo a um questionário da SEDUC para levantamento diagnóstico da situação educacional. O encaminhamento deste documento teria como objetivo subsidiar as ações pedagógicas a serem adotadas inclusive a disponibilidade de recursos humanos e físicos.

O Diretor II descreve que:

Atualmente a gente vai ter 100% dos adolescentes devidamente matriculados e estudando. Pra gente isso é muito bom, é uma coisa que a gente vem desenvolvendo ao longo do tempo e, praticamente depois de um ano e meio, agora que a unidade conseguiu mesmo através do projeto de reinserção escolar conseguir colocar estes adolescentes pra estudar, até porque era uma coisa que ta atendendo o que ta no ECA. (Diretor Unidade II, 2010)

Devemos lembrar que esta é a instituição mais nova e que em quase três anos de sua inauguração, somente neste momento foi possível a matrícula de todos os adolescentes, no entanto, a escolarização ainda não parece ser um trabalho efetivo. A fala do Diretor I nos faz pensar inclusive que nem a questão burocrática foi realmente concretizada.

A gente tentou colocar ele [o adolescente] no seriado, mas não aceitam por que não tem dezoito anos ainda e não tá atrasado nos estudos. Ele está com dezessete anos, se estivesse com dezoito já poderia estar no segundo grau, no seriado no caso, mas

²⁶ MEMO. CIRC. N. 002/ NP/CAA/SEJUS de 16 de Abril de 2010 encaminhando o Termo de Cooperação Técnica entre as Secretarias de Educação –SEDUC e a Secretaria de Justiça – SEJUS; MEMO. CIRC. N. 003/ NP/CAA/SEJUS de 19 de Abril de 2010 encaminhando o questionário para Levantamento Educacional do Sistema de Internação do Estado de Rondônia.

não pode. Os outros três tão bem atrasados então a gente tem o provão²⁷, outra modalidade de ensino. O ensino tradicional, normal não! Por que nós não temos condições de acompanhar. (Diretor Unidade I, 2010)

O contrato assinado entre a SEJUS e a SEDUC prevê a inclusão em estabelecimento de ensino e a modalidade escolhida para atender a esta demanda foi o Ensino para Jovens e Adultos (EJA), além de deixar claro em sua fala que não se deve misturar o adolescente que comete uma infração com os que são considerados “normais”. A escola aparece como inacessível a estes adolescentes, sendo assim acreditamos que a função dos educadores neste contexto seria de proporcionar discussões e reflexões capazes de combater o assujeitamento e as cristalizações. (MACHADO; FERNANDES; ROCHA, 2007)

A Assistente Social I entrevistada explica que:

Se o adolescente tá preparado pra freqüentar a escola, o juiz liberar e a direção não vê nenhum empecilho, tem que fazer a matrícula, ir atrás de transferência, ou tem o modular, depende do adolescente. Se ele oferecer, às vezes, algum risco, ou realmente a gente vê que não tem interesse, aí vai pro modular por que só faz a prova lá. [...] Depende do adolescente, depende de quanto tempo mais ou menos ele vai ficar aqui pra gente fazer isso, aí o socioeducador leva e busca. Modular por que tem o período tem a idade, tem que ver isso. [...] Dependendo da época ele já perdeu o ano. Já teve caso da gente matricular [em escola regular], mas deu o tempo certo lá daí a gente conseguiu. Se chegar no meio do ano tem que ser o modular, ou o provão. Ele faz o provão e passa o ensino fundamental todo, aí faz o provão. (Assistente Social Unidade I, 2010)

A profissional entrevistada acredita que a “escolha” pela modalidade educativa onde será efetivada a matrícula depende muito mais do adolescente do que de qualquer outro contexto. Na fala de um dos adolescentes:

Era pra mim estudar na escola normal porque eu tenho 16 anos, mas se fosse pra eu estudar na escola eu já ia ter perdido o segundo bimestre. Daí o diretor falou com a juíza e ela liberou pra eu fazer o modular. Ela mandou um documento pra escola e a escola liberou. Por causa disso que eu tô no modular. (José Unidade II, 2010)

No caso de José, a intervenção do juiz foi fundamental na realização de sua matrícula, mas será que esta intervenção judicial efetivamente colabora com o desenvolvimento de um sujeito crítico e com capacidade para exercer sua cidadania ou apenas garante a certificação? Vejamos a forma como ocorre o acompanhamento escolar dos adolescentes privados de liberdade e matriculados na modalidade EJA.

²⁷ O Provão ao qual se refere o adolescente, diz respeito ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). De acordo com o Ministério da Educação esta “é uma avaliação voluntária e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada pra aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extra-escolar.” Disponível em <<http://www.encceja.inep.gov.br/>> Acesso em: 22 jul 2011.

Constatamos que os adolescentes não são encaminhados a um estabelecimento de ensino ou inclusos em todas as atividades desenvolvidas pela instituição quando ainda não foram julgados. Somente após o julgamento e a definição de que o adolescente permanecerá por um período mínimo de seis meses na instituição é que seus documentos e a matrícula serão providenciados, conforme descreve José: “Eu cheguei e fiquei 45 dias esperando minha pena, o julgamento, pra depois eu começar a estudar. Porque depois que saiu a pena que eu comecei a estudar.” (José Unidade II, 2010)

O Diretor I havia nos dito que todos os adolescentes estavam matriculados, porém Bento nos revelou que não se encontrava estudando, nem antes nem depois que começou a cumprir a medida socioeducativa. De acordo com o adolescente:

Eu pedi pra me matricular quando eu cheguei aqui, foi em maio. Eu pedi porque queria estudar, porque eu tava na rua e pedi pra promotoria. Ai o promotor ficou de conversar na escola. Ai eu cheguei aqui, depois de um mês eu paguei meu castigo²⁸ e pedi pra matricular na escola. Ai eles me disseram que não tinha como. Daí os outros meninos fizeram provão e eu não fiz. (Bento Unidade I, 2010)

A fala de Bento nos traz a ideia de que não está matriculado em virtude do “castigo” que estava cumprindo. Como a direção nos relatou que todos os adolescentes estavam matriculados, não temos como afirmar com certeza que este seja o motivo de não terem realizado a matrícula de Bento. No entanto, a situação nos lembra a fala citada no item anterior pelo mesmo Diretor I sobre “tirar as regalias” para garantir a “disciplina e a ordem”. As “regalias” a qual se referia o diretor também estavam diretamente associadas aos direitos dos adolescentes e deveres das instituições, portanto nada o impede de incluir como “regaliazinha” o processo de escolarização.

Ambas as instituições declararam que o acompanhamento escolar é realizado por pedagogas que fazem parte da equipe técnica. Lembrando que este acompanhamento está mais relacionado à questão burocrática de matrícula, não necessariamente à aprendizagem.

Com relação a estar trabalhando com eles, tirando dúvidas e acompanhando é a pedagoga da Unidade e o acompanhamento é da escola. A escola é quem vai estar acompanhando ele, tirando dúvida daquele módulo específico, vai estar avaliando e caso ele já possa ser aprovado naquele módulo, vai preparando ele para o próximo. [...] (Diretor Unidade II, 2010)

Neste caso, a escola a qual se reporta o Diretor é visitada uma ou duas vezes na semana exclusivamente para a realização de provas. “A gente leva os adolescentes até a

²⁸ Conforme comentamos na página 62, o adolescente estava isolado em uma cela afastada dos demais adolescentes em virtude de uma sanção que estava cumprindo por ter jogado sua marmita no chão da cela.

escola. A gente sai sempre com uma hora de antecedência pra que eles tirem as dúvidas daquele módulo com o professor e já na sequência faz a prova.” (Diretor Unidade II, 2010)

O adolescente confirma a modalidade de ensino dizendo que “O estudo aqui é assim, a pedagoga vai lá e pega o módulo, daí eu estudo aqui o módulo um e o módulo dois, daí eles marcam a prova e a gente vai lá fazer a prova.” (João Unidade II, 2010)

Para o Diretor II esta “chance” ou oportunidade “dada” aos adolescentes, deveria ser mais valorizada, principalmente pelo fato de que a prova “pode ser todas as semanas, pode ser mais de uma vez na semana, vai depender deles, se eles acham que eles já estão prontos pra fazer a prova. Se estiverem a gente leva eles pra escola, se não a gente dá mais algumas semanas de prazo.” (Diretor Unidade II, 2010). O Diretor fala como se o processo de escolarização tivesse um prazo para acontecer e parece acreditar que de posse do certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio os adolescentes teriam a garantia de trabalho.

Os adolescentes também acreditam que sem a escola ou o estudo formal não terão nada, induzindo a ideia de que se percebem como quem não tem nada em um mundo onde só sobrevivem os “poderosos” ou que têm o conhecimento.

A escola pra mim é importante pra quando a gente se formar, a gente ter um emprego, trabalhar numa firma, é bom ter estudo, fazer uma faculdade. Por que se a gente não tiver o estudo a gente não tem nada. (João Unidade II, 2010)

Escola tem que fazer tudo certinho pra ter uma vida boa, pra poder fazer uma faculdade, ter uma vida melhor. (João Unidade II, 2010)

O adolescente também tem pressa em terminar a escolarização:

A pedagoga tinha perguntado qual a matéria que eu achava mais fácil, daí ela disse que tinha geografia, história, português e daí ela olhou lá e viu que a que tinha menos prova era a de geografia, daí ela trouxe, por que daí dá pra eliminar mas rápido. (José Unidade II, 2010)

Ao que indicam as entrevistas e os registros em diário de campo, a função da pedagoga dentro da instituição socioeducativa parece ainda não estar definida, pois ora aparece como aquela que resolve as questões burocráticas de encaminhar à escola, realizar matrícula, conseguir cursos profissionalizante, ora como aquela que participa e interage com os adolescentes através de técnicas de dinâmica de grupo e atividades de ocupação. E novamente observamos um jogo de responsabilidades que, nem a escola enquanto instituição mediadora do processo de humanização do homem, nem a unidade socioeducativa instituída como educativa, assumem demonstrando apenas o quanto limitam os espaços e a atuação dos profissionais pela existência das relações de poder instituídas.

Na questão de que eu estou aqui na equipe técnica, eu acho que seria mais viável uma professora com 20 horas pra trabalhar essas questões com os meninos. Por que eu vou lá, matriculo eles na escola, trago o módulo, eles estudam aqui. Aí quando eles estão preparados pra fazer a prova, deslocam ele até o CEEJA e lá o professor, antes de aplicar a prova, lê e orienta eles, pra depois aplicar a prova. Então tá sendo isto. (Pedagoga Unidade II, 2010)

A pedagoga que tá de licença é daquelas antigas que dá aula aqui e o foco aqui não é dar aula, é fazer um outro trabalho. Igual a outra pedagoga, ela dá aula numa outra escola, então o trabalho que ela fazia aqui era diferente. A gente entrava num site que tem várias atividades, daí a gente buscava pra trabalhar com os meninos aqui. São atividades da escola, dinâmica, atividades que ela trabalhava com eles aqui às vezes num outro foco. Ia nas escolas ver questão de frequência, matrícula. (Assistente Social Unidade I, 2010)

No contexto socioeducativo o professor aparece como aquele que dá instruções: “Tem [o professor], ele explica direitinho como funciona, como a gente vai fazer a prova, daí a gente faz. Ela fala que o negócio funciona assim, que é marque X, explica a prova.” (João Unidade II, 2010)

Fica clara a inexistência de atividades de apoio pedagógico voltadas à escolarização dentro da instituição que preparem estes adolescentes para a apropriação do significado social deste processo ou do investimento em atividades que tenham por finalidade o aprimoramento do desenvolvimento psíquico. Por outro lado, observamos o desejo dos adolescentes entrevistados em dar continuidade aos estudos, demonstrando que percebem a importância da escolarização na sociedade.

5.3 O ideal de escola

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, adotada como referencial teórico deste trabalho, a psique se desenvolve a partir das atividades sociais e da utilização de instrumentos que permeiam a relação entre os sujeitos e o objeto de sua atividade. Desta maneira, as Funções Psicológicas Superiores como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc. tornam-se resultados da interação social do sujeito.

Vigotski (2009) afirma que a interação dos homens com o contexto social se inicia desde o nascimento e, portanto, é necessário compreender a relação existente entre a afetividade e o intelecto para o desenvolvimento psíquico dos homens. Para este autor “a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexa inter-relação.” Portanto, “A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento”. (idem, p. 334)

Vigotski ressalta ainda que o desenvolvimento ocorre em dois níveis, sendo o primeiro real e efetivo e o segundo referente à dinâmica de instrução que incide sobre a zona

de desenvolvimento proximal. Neste sentido, não é qualquer aprendizagem que irá promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas a partir da apropriação dos conhecimentos científicos que se faz possível o surgimento da consciência, do pensamento teórico, da capacidade de reflexão, análise e planejamento mental. A aquisição destes instrumentos é que torna o homem consciente de si e do contexto social em que está inserido, capaz de exercer seus direitos de cidadão e atuar como membro na sociedade. (FACCI, 2004b)

Quando observamos as práticas educacionais e a forma como a escolarização ocorre nas Unidades pesquisadas, notamos que a maior queixa dos adolescentes está relacionada ao ócio, à ausência de educadores e a um processo de escolarização que realmente contribua com a formação social. Nas entrevistas é possível perceber que eles se referem à função essencial da educação que deveria estar pautada em ensinar e garantir a apreensão do conteúdo

Às vezes nós perguntamos alguma dúvida, mas só que não tem ninguém que ensina. Pergunta pra plantonista, pra pedagoga, quem a gente achar na reta a gente pergunta. Só quando nós vamos fazer a prova, daí tira dúvida com o professor. [...] A gente estuda lá dentro mesmo, dentro do alojamento. Lá a gente lê, relê, lê de novo, marca alguns pontos que é interessante, que acha que vai cair na prova. Quando a gente vai fazer a prova daí tem explicação com o professor. (Marilda Unidade II, 2010)

A explicação a que se refere a adolescente Marilda é a mesma citada pelo Diretor no item anterior como aquela que ocorre uma ou duas horas antes da prova. Não há preocupação com a aprendizagem e compreensão dos conteúdos impressos nos módulos. Legalmente, a escolarização ocorre a partir da efetivação da matrícula, mas na prática diária os adolescentes se tornam apenas o “depósito” das informações necessárias para a realização de determinada atividade.

As vezes é difícil porque só a gente lê uma coisa e fica pensando, como? O que é isso? Se tem um professor que já estudou aquilo ali pode explicar, só que a gente que é a primeira vez que tá estudando aquilo, às vezes é difícil, a gente tem que tá bem interessado mesmo. E só ler e ir fazer a prova não vai adiantar nada, por que é um tanto de texto num módulo pra gente gravar tudo na mente pra fazer aquela prova, pra na mesma hora que pergunta uma coisa já pergunta outra coisa. A gente tem que tá bem interessado! (Marilda Unidade II, 2010)

Os adolescentes demonstram interesse em continuar os estudos, mas pedem ajuda. Segundo Vigotski (2001b) o processo de aprendizagem deve ser mediado a fim de que a criança aprenda a refletir e pensar, não simplesmente a memorização de conteúdos.

Você tem tempo pra estudar, mas você não entende o conteúdo direito [...] Sei lá, praticamente tudo diferente, não gostei de nada [na modalidade EJA]. É a mesma coisa de você pegar um papel e é você quem vai ter que decifrar tudo, porque não

tem um professor pra ajudar. [...] Pra alguns alunos pode dar certo, mas só que sem o professor é mais complicado. (José Unidade II, 2010)

Ressaltamos que na perspectiva da teoria histórico-cultural, não cabe ao professor educar o aluno, mas organizar o ambiente e atividades pedagógicas com o objetivo de “conduzir o aluno à apropriação dos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade”, sendo esta a função da pedagogia no ambiente educacional. (FACCI, 2004a, p. 77)

O modular é até bom, mas só porque você estuda e pode fazer a prova várias vezes na semana e vai mais rápido. [...] Eu acho que tinha que ter um professor que a gente ia lá, pegava o módulo e ele vinha uma ou duas vezes na semana antes da gente ir fazer a prova. Eu pego a prova e respondo, eu li tudo sobre aquilo, mas você não entende. Porque assim, por mais fácil que a matéria seja você sempre tem alguma dúvida, aí se não tem o professor, tem os sócio que eu sempre to perguntando, mas nem sempre eles sabem também, daí é ruim. Eu não gosto. (José Unidade II, 2010)

Considerando que este aluno está no Ensino Médio, suas palavras evidenciam a necessidade de orientações especializada no interior da Unidade para que ele possa avançar no processo de escolarização. É preciso pensar na garantia de acesso ao conhecimento, mesmo para adolescentes que tendo cometido crimes mais graves como foi o caso de João, possam ter atendidas suas necessidades de aprendizagem. Ou seja, ter de fato, professores disponíveis e material adequado ao processo de estudo.

Costa (2007) faz críticas à forma como a educação se apresenta atualmente e traz a compreensão de que a existência do sujeito está atrelada às condições que possui para ter acesso ao sistema de relações sociais em níveis diversos que garantam a sobrevivência. E infelizmente, de acordo com o mesmo autor, “As escolas públicas além de já não servirem como espaços de socialização preservados da violência [...] parecem esgotadas em sua capacidade de propor ou catalisar e incentivar movimentos instituintes por parte dos alunos” (idem, p. 34) Em unidades “disciplinares”, “normalizantes” e “correcionais” este movimento torna-se ainda mais limitado, pois apesar do discurso de que o processo seja destinado à re-socialização, retira o sujeito do convívio com a sociedade e qualquer possibilidade de reflexão crítica sobre o contexto social em que se insere.

Facci (2004a, p.72) nos lembra que “é a sociedade que determina o conteúdo e a movimentação na vida da criança” e somente através da percepção das contradições estabelecidas nas relações sociais e na consciência das possibilidades e potenciais é que surgem novos motivos, necessidades e reinterpretações que promovem mudanças.

A atividade principal na adolescência está pautada na comunicação íntima pessoal entre os jovens. O contexto social atribui à adolescência uma fase de transição da infância para a fase adulta, o que faz com que busquem formas de se sobrepor às exigências que lhes

são impostas para mudanças na vida pessoal e social, levando-os a buscar no grupo um posicionamento pessoal para estas questões.

A cobrança dos adolescentes em conflito com a lei se pautam neste convívio. Quando dizem “Eu preferia estudar na escola, porque o professor explica, tem o aluno que você faz trabalho em grupo.” (José Unidade II, 2010) José está se referindo a este sentimento de pertencimento a um grupo, diferente dos que já conhece e que possam trazer outros referenciais. Também se referem a escola como uma instituição protetora, onde poderiam estar livres de influências negativas.

O PETI²⁹ poderia ser dentro da escola, você entrar as 7 e sair as 5 da tarde. Porque daí você fica o tempo todo ali, estudando, pratica esporte, você estuda, eu acho que é o que faltava, esse PETI ai, esse negócio de esporte ser dentro da escola, **entra de manhã e sair só a tarde.** Eu acho que ajudaria bastante, por que ai, **metade do dia a pessoa não estaria na rua, estaria na escola, só ia dormir em casa e no outro dia traria na escola.** [...] **Eu gostava da escola porque eu tava no meio de muita gente e a gente tava aprendendo coisas boas,** era o único momento que eu era feliz era ali na escola. Lá fora **na rua eu tava trabalhando, engraxando, com os meus amigos só aprendendo coisa que não prestava.** Na hora que eu ia pra escola era o tempo que eu tinha pra desocupar minha cabeça. [...] Na escola eu acho que **o recreio é pouco.** (Bento Unidade I, 2010) (Grifos nossos)

Mas não gostam da escola que tinham e demonstram o desejo de atividades práticas, que valorizem os potenciais individuais.

Tem muitas pessoas que tem talento na escola, professor de educação física, tem que ensinar a fazer várias coisas, não só o que tá no caderno, metendo a cara no livro que você vai chegar lá. Eu acho que se fosse dono de uma escola eu colocava mais professor de educação física, mudava o estilo de aula, colocava matérias todas, mas só que não deixava o cara lá cinco horas com a cara no livro, lendo livro, lendo livro, lendo livro. (Bento Unidade I, 2010)

Podia ser melhor, ter um professor aqui, explicar, por que pra todo mundo que tá aqui ir pra escola ia ser difícil, só que pra explicar as coisas assim era bom. (Marilda Unidade II, 2010)

Os adolescentes também ressaltam a importância da confiança na relação educador/educando.

Seria melhor se eles tivessem confiança na gente, entendeu, por que as pessoas não confiam na gente nem aqui na unidade. Eu acho que seria isso, não sei se tá certo. Por que é ruim, se chegar numa casa e o amigo não ter confiança e você não poder

²⁹ O PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n 37/2004 de 20 de março, tem como um de seus objetivos desenvolver ações específicas para a prevenção da exploração de trabalho infantil tendo como prioridade o acesso e a permanência das crianças na escola. Figueiredo (2007) apresentou em sua pesquisa sobre o enfrentamento da pobreza e do trabalho infantil, a necessidade do diálogo entre estas políticas e a educação. Em seus resultados, apresenta que as crianças incluídas em programas de enfrentamento a pobreza e erradicação do trabalho infantil, não permaneciam nas escolas em razão de que esta continua a se apresentar como um espaço sistematizado do conhecimento formal e que reafirma em suas ações o caráter elitista e excludente.

entrar. Confiança e respeito. De xingar os outros, de bater, tem que ter respeito. Fica falando as coisas sem perguntar pra gente, sem a gente falar nada. (João Unidade II, 2010)

Ao saírem para a realização das provas no EJA, os adolescentes são acompanhados pelos socioeducadores, mas se queixam da forma como isto acontece.

Eles vão de uniforme, ficam lá na porta esperando. [...] Não, não atrapalha em nada. E outra, se a gente tá aqui é por que alguma coisa de errado a gente fez. Se fez errado, tem que pagar. A gente fica com vergonha dos outro. Ainda mais se a gente for algemado. Por que a gente vai algemado, só que tira dentro do carro. Desce sem, mas sai daqui com a algema e só tira no carro quando chega lá. [...] pra mim eu acho que não precisava. A gente não vai fugir. Fugir pra que se depois a gente volta e tem que ficar o dobro do tempo. Compensa não. (João Unidade II, 2010)

Podemos observar na fala do adolescente João que ele possui consciência do ato que cometeu e demonstra interesse em cumprir sua “pena”, mas mesmo assim não lhe é dada a oportunidade de convivência social ou matrícula em estabelecimento de ensino regular.

A gente tem o caderno, mas não dá muita animação escrever não. Olha pra mim eu preferia ir na escola, nem que fosse uma vez na semana, ficar um tempo sem ir. [...] eu acho em tudo, eu queria estudar na escola normal, pra ir todos os dias. A diferença, a vantagem é que você faz duas séries em um ano, mas você não aprende muita coisa. Agora na escola assim você faz um ano, mas você tá aprendendo melhor do que tá na escola e fazer dois anos e não aprende quase nada. Aprende mais coisas sobre a vida, essas coisas de ciência, tem o professor. Não é que a gente não aprende, a gente aprende, mas na escola aprende mais. (João Unidade II, 2010).

Para Craidy e Gonçalves (2005, p.142) “a pedagogia tem como princípios: a valorização do educando que se dá quando ele se sente produtivo, útil, aceito, exigido, integrado num ambiente organizado onde as regras são claras, tem acesso a novos conhecimentos e entra numa perspectiva da vida”, sendo assim, não há estímulo para se estudar sozinho. Não há como se sentir incentivado à escolarização somente pela efetivação de matrícula. Não há como desejar ler um livro ou se dedicar a uma disciplina sem o incentivo, sem estímulos, mesmo sabendo o quanto o certificado e o diploma são cobrados socialmente. O que estes adolescentes cobram é o ensino de qualidade, mesmo que demore, mas que seja efetivo e que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento reflexivo.

Segundo Saviani (2008) é importante compreender o contexto educacional atual e seus limites para superá-los através da formulação de métodos, princípios e procedimentos práticos relacionados tanto à organização do sistema quanto aos processos pedagógicos. Mas é necessário que isto aconteça levando em consideração a análise da prática local e não através da imposição de agentes externos à realidade objetiva. É neste contexto que precisamos pensar a prática socioeducativa, fundamentada na percepção de seus atores, sejam

eles administrativos, técnicos, da segurança, mas principalmente o adolescente em conflito com a lei.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos investigar as condições em que ocorre o processo de escolarização de adolescentes em conflito com a lei, ouvindo os atores envolvidos, evidenciando os espaços que a educação (não) ocupa no contexto socioeducativo. A realização desta pesquisa nos possibilitou outros olhares a um contexto de trabalho que acreditávamos conhecer. Significou a possibilidade de nos questionar e rever nossa prática profissional na busca de alternativas para a Psicologia e Pedagogia no contexto institucional que atende medidas socioeducativas.

Souza (2011, p. 234) afirma que ainda são recentes as discussões no campo da Psicologia escolar/educacional voltadas ao estudo das políticas públicas em educação. Para isto faz-se necessário compreender a materialização da educação em condições histórico-culturais. Ou seja, observar e refletir sobre as condições sociais e os interesses individuais e grupais como atravessados por interesses que outros poderes exercem neste meio. Analisar as políticas educacionais que atravessam a vida diária da escola e de instituições educacionais, como é o caso das Unidades Socioeducativas, é partir “do pressuposto teórico de que o discurso oficial expressa uma concepção de educação e de sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gesta-se uma direção a ser dada àqueles que a ela se submetem.” Concepções estas que não estão claras para a sociedade, mas que podem ser compreendidas pelos profissionais, por meio de uma adequada fundamentação teórica que instrumentalize sua prática e permita uma leitura mais ampla dos determinantes de sua atuação tornando-os conscientes de onde vieram e para onde estão indo.

Por meio da pesquisa documental realizada, dos dados do campo e das análises, constatamos na construção histórica e social da adolescência infratora, que os princípios legais ao contrário de garantir, infringem direitos essenciais à existência humana, como a liberdade de consciência. Não estamos aqui nos referindo somente à liberdade de ir e vir, mas à obtenção de instrumentos que nos tornem sujeitos de direito, capazes de exercer nossa cidadania, de nos tornar problematizadores e conscientes de nosso próprio contexto social e histórico.

Observamos que o princípio baseado na descentralização administrativa e incompletude institucional que deveriam se articular para garantir todos os direitos de forma integral torna-se uma forma de não assumir responsabilidades. Neste caso, a demora na criação e implantação da Unidade II, por exemplo, reflete as falhas deste sistema. Os Termos

de Colaboração e de Ajustamento de Conduta assinados entre as Secretarias de Justiça e Educação do Estado ou mesmo entre o estado e os municípios ao invés de promover a cobertura e articulação entre os sistemas que deveriam garantir direitos, demonstra na prática as manobras e improvisação que as instituições precisam fazer para tentar respeitar a lei. Os recursos humanos e materiais são precários e conseqüentemente precários são os atendimentos.

São muitos os documentos que regem as Unidades, mas o norte parece ser apenas um, o ocultamento das deficiências do sistema através do “encarceramento” dos “menores”. O excesso de determinações e documentos orientadores aparece como tentativa vã de modificar a realidade. A cada ano surgem novas reformulações, mas na prática se mantém a gestão das Unidades orientada pelos mesmos princípios, os da higienização, disciplina, normalização e moralização.

Os profissionais que trabalham nestas instituições não recebem, ou possuem uma orientação teórica insuficiente para fundamentar a prática institucional. As ações voltadas a atender adolescentes em conflito com a lei aparecem atreladas a preceitos religiosos e moralizadores. Ou, o que é ainda mais grave, à violência física e moral. Não há, na sociedade, compreensão sobre a responsabilidade histórica com os direitos de crianças e adolescentes que tomem a exclusão como resultado de uma sociedade desigual. E não foram observados movimentos instituintes entre os profissionais que promovam esta reflexão.

Os reflexos disso são profissionais mal preparados, que reproduzem e se orientam por ideias de senso comum de que adolescentes em conflito com a lei não devem ser tratados como sujeitos de direito, priorizando assim o modelo de atendimento prisional. Além disso, a falta de estrutura física, financeira e de pessoal, dificulta a elaboração de propostas coletivas e atividades que envolvam os adolescentes de maneira atrativa resultando em crescimento cognitivo e social. Ao contrário as visões preconceituosas dirigidas a esses sujeitos, geram revolta e indisciplina que são reprimidas com violência, impedindo um trabalho humanizador.

Os adolescentes demonstram, durante as entrevistas, uma perspectiva crítica em relação à instituição, ressaltando que sua organização não pode, de forma alguma, “recuperar” alguém. As poucas atividades, quando existentes, ora apresentam-se infantilizadas, desrespeitando e ignorando o desenvolvimento psíquico, ora servem apenas como atividades moralistas, ou ainda, como cita a pedagoga, como “passatempo”. Não há preocupação com o processo de escolarização ou educação escolar em seu sentido humanizador. Quando a possibilidade de matrícula lhes é “dada” como forma de “recompensa” o processo serve

apenas para que memorizem dados e obtenham a certificação correspondente a mais uma série.

Fica clara em nossa investigação a inexistência de atividades voltadas estritamente à escolarização dentro das instituições socioeducativas. Atividades que efetivamente levem os internos a se apropriarem do conhecimento necessário à inserção social ou que tenham como finalidade o desenvolvimento psíquico. Os adolescentes apresentam sentimentos de impotência frente aos conteúdos que precisam aprender para passar nas provas e evidenciam um posicionamento crítico em relação a esta situação, declarando que “não dá pra aprender sozinho”. Cobram um apoio/ensino capaz de garantir aprendizagem e desenvolvimento.

À educação atribuímos a tarefa de propiciar ao aluno os instrumentos para o acesso ao saber elaborado como forma de dominar conhecimentos necessários à transformação da realidade. Sabemos que não é possível escolher o mundo em que nascemos, ele existe sem a manifestação de nossos desejos e sem que possamos escolher como este será. “À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.” (SAVIANI, 2008, p. 143)

Alguns trabalhos que incluímos em nossa pesquisa apontam a dificuldade da escola em acolher estes sujeitos, mas acreditamos que é possível e fundamental garantir que mesmo cumprindo medidas de privação de liberdade, possam manter-se em alguns grupos. E o grupo escolar deve ser priorizado. O tempo disponível nas Unidades precisa garantir atividades enriquecedoras cultural, intelectual e socialmente. Aprender a conviver com seus pares deve acontecer nos diferentes contextos: esportivo, de trabalho, de cultura, de saber.

Para que isto se torne possível, se faz urgente o envolvimento dos educadores com o contexto político e social, analisando as condições internas e externas às instituições, para que, dentro das possibilidades históricas do momento atual, encontrem formas de intervenção capazes de ampliar as condições de formação tanto para si, quanto para os adolescentes com os quais trabalham. Ou seja, não é possível atuar no sentido de colocar-se como “redentores” e sim entender os limites e possibilidades de uma atuação profissional cidadã que amplie o campo dos direitos para além do que está posto no papel, pois de acordo com o que constatamos, os profissionais se restringem às funções que lhes foram atribuídas e a Psicologia, mais uma vez, se aprisiona à clínica com seus estigmas e patologias.

De acordo com os dados, concluímos que para os educadores basta a efetivação da matrícula para que se atendam às determinações legais no que se refere à escolarização. Ainda

está muito presente nas palavras dos profissionais entrevistados a compreensão de que o trabalho socioeducativo resume-se a prestar assistência e proteção aos que sofrem. O posicionamento dos profissionais reflete a ideologia dominante na qual ajudar os adolescentes significa forçar uma adaptação às normas e às regras. Como consequência temos ações denominadas de educativas, mas que na verdade diminuem as possibilidades de transformação e desconsideram a capacidade criativa dos sujeitos.

Neste contexto, é interessante pensarmos na formação mais ampla da equipe que atua nas Unidades para que possam compreender a influência das políticas públicas no contexto educacional elaborando estratégias coletivas de enfrentamento do desrespeito aos direitos dos cidadãos de pouca idade que estão reclusos nas instituições. Além disso, é preciso re-pensar as formas de atuação da Psicologia nesse contexto, saindo de uma atuação clínica para um amplo conhecimento do sujeito e das relações que o constituem.

Conforme destaca Silva (2005, p. 25)

[...] se estamos falando das formas de institucionalização da sociedade que colabora para a produção de sofrimento, a primeira coisa que devemos fazer é voltar o foco sobre nós mesmos, sobre a Psicologia, como saber e profissão, refletir sobre como ela tem se comportado, qual o seu papel na sociedade, no sentido de promover os Direitos Humanos e de promover a violação dos Direitos Humanos

Entretanto, é fundamental destacar que a responsabilidade por alterar a forma como temos tratado os adolescentes que cometem ato infracional, é de responsabilidade de toda a sociedade. Mudanças na ordem social e política são necessárias para que não continuemos a produzir excluídos que precisam de instituições que os “enquadrem” para que sejam reinseridos nos padrões estabelecidos.

Apostar na ilimitada capacidade do ser humano de produzir formas novas de vida é a aposta que precisa ser feita para que acreditemos que viver e trabalhar vale a pena.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, (s.d.).

ANCED. **Pelo direito de viver com dignidade: Homicídios de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação**. São Paulo: ANCED, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BALDISSERA, M. J. S. “**Eu, a casa e a escola**”: narrativas de adolescentes em conflito com a lei acerca de si, da casa abrigo e da escola. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitaliste em France**. Paris: Fracois Maspero, 1971.

BERTOLDO, E. Trabalho, educação e formação profissional na contemporaneidade: formar para transformar. In: MERCADO, L. P.; CAVALCANTE, M. A. S. (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: EDEUFAL, 2007.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC.

_____. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1990. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102414>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

CELLA, S. M.; CAMARGO, D. M. P. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 281-299, jan./abr. 2009.

CERCAL, S. S. **Políticas públicas para adolescentes em conflito com a lei: ação educativa e exercício de cidadania?** 2007. 99f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

CONSTANTINO, E. P. **Meninos Institucionalizados:** a construção de um caminho. São Paulo: Arte & Ciência, 2000.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença:** introdução ao trabalho socioeducativo junto a adolescentes em dificuldades. São Paulo: Ministério de ação social, 1991.

COSTA, S. S. G. Educação, política de subjetivação e sociedade de controle. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 15-36.

_____. **Aventura pedagógica:** caminhos e descaminhos de uma ação educativa. São Paulo: Columbus, 1990.

CRAIDY, C. M.; GONÇALVES, L. L. **Medidas sócio-educativas:** a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CRESWEL, J. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CRUZ, M. V. S. **Professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei:** sentidos e significados construídos sobre seus alunos e sobre sua prática. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DIÁCOMO, M. J. **Indulto de natal para adolescentes:** corrigindo as distorções do sistema. Disponível em: http://www.mp.ro.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=75830&folderId=863846&name=DLFE-50223.pdf Acesso em 22 fev. 2010.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v.24, n. 62., p.64-81, abr. 2004a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 07 de jul. de 2011.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004b.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: PILLOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.) **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 207-235.

FIGUEIREDO, K. J. A. A. **Enfrentamento da pobreza e do trabalho infantil: um diálogo necessário entre a educação e as políticas de transferência de renda.** 2007. 120f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da educação pública.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FUCHS, A. M. S. L. **Telhado de vidro: as intermitências do atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade, análise nacional no período de 2004 a 2008.** 2008. 273f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: teoria e prática.** São Paulo, v. 7, n. 1, p. 81-95, jun. 2005.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2 ed., 1991, p. 91-115.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, F. **A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho.** 3.ed. São Paulo: Cortez, Clacso, 2002.

GOHN, M. G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, F. **A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho.** 3.ed. São Paulo: Cortez, Clacso, 2002. p. 89-124.

GONDRA, J. G. Higienização da infância no Brasil. In: Gondra, J. G. (Org.). **História, infância e escolarização.** Rio de Janeiro: 7letras, 2002.

GREGORI, M. F. **Meninos de rua**: tramas, disputas e desmanche. São Paulo: Contexto, 2000.

ILANUD. **Mapeamento Nacional de Medida Socioeducativa em Meio Aberto**: Relatório Resumido. Brasília: ILANUD, 2007.

LAPA, J. R. A. **Os excluídos**: contribuição a história da pobreza no Brasil (1850 – 1930). Campinas-SP: Editora Unicamp, 2008.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2001. (p. 59-83)

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: livros horizonte, 1978. p. 259-284.

LOPES, J. S. **A escola na FEBEM-SP**: em busca do significado. 2006. 149f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MARCÍLIO, M. L. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

_____. O jovem infrator e a FEBEM de São Paulo. In: LEVISKY, D. L. **Adolescência e violência**: ações comunitárias na prevenção “conhecendo, articulando e multiplicando”. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M. M. e FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007. p. 27-62.

_____. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78

_____. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-71.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo, HUCITC, 2008.

OLIVEIRA NETO, O. **Reabilitação social e escolaridade**: Um estudo sobre as relações da escola e as medidas sócio-educativas de liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC). 2008. 83f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, F. A sombra do manifesto comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PATTO, M. H. S. **A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009.

PEREIRA, I., MESTRINER, M. L. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: Medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional**. São Paulo: IEE/PUC-SP e FEBEM-SP. 1999.

PINO, M. D. Política educacional, emprego e exclusão social. In GENTILI, P.; FRIGOTTO, F. **A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Clacso, 2002. p. 65-88.

REY, G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes histórica das políticas públicas para infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes. In: ZAMORA, M. H (org.) **Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo**. São Paulo: Loyola, p. 13 – 34, 2005.

_____.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios presentes**. São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, W. S. Adolescentes em conflito com a lei: uma reflexão. In: SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, J. L.; & SOUZA, A. I. **Políticas públicas no território das juventudes**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró- Reitoria de Extensão, 2006.

ROMAN, M. D. **Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio a barbárie**. 2007. 265f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Psicologia e Adolescência Encarcerada: embates de uma atuação em meio à barbárie**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2009.

ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. (Orgs). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: EDUERJ, 1998.

RONCADA, R. **Agencia Conselho Nacional de Justiça - CNJ de Notícias**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10174:fome-e-principal-reclamacao-dos-jovens-internos-de-rondonia&catid=96:noticias&Itemid=531>. Acesso em: 22 fev. 2011.

RONDÔNIA AGORA. **Casas de internação para menor infrator em Rondônia são comparadas a presídios, diz Juiz**. Publicado em 25 out. 2010. Disponível em: em<<http://www.rondoniadinamica.com/arquivo/casas-de-internacao-para-menor-infrator-em-rondonia-sao-comparadas-a-presidios-diz-juiz-20317.shtml>>. Acesso em 22 fev. 2011.

Rondônia AO VIVO. **Audiência pública para análise do Sistema Socioeducativo de Rondônia será nesta sexta-feira.** Publicado em 04 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.rondoniaovivo.com.br/news.php?news=60537>> Acesso em 22 fev. 2011.

Rondônia DINÂMICA. **Casas de Internação para menor infrator em Rondônia são comparadas a presídios, diz Juiz.** Publicado em 25 out. 2010. Disponível em: <<http://www.rondoniadinamica.com/arquivo/casas-de-internacao-para-menor-infrator-em-rondonia-sao-comparadas-a-presidios-diz-juiz-20317.shtml>> Acesso em 22 fev. 2011.

ROSAR, M. F. F. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 159-175.

SALIBA, M. G. **Olho do Poder:** uma análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SARAIVA, J. B. C. A idade e as razões: não rebaixamento da imputabilidade penal. In: FONACRIAD, J. B. S; MARIO VOLPI, R. K. J. (Orgs.). **Adolescentes privados de liberdade:** a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 157-173.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

SILVA, I. R. O. **O projeto educação e cidadania e a escolarização do adolescente autor de ato infracional.** 2008. 265f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2008.

SILVA, M. V. O. A psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão a ação. In: MACHADO, A. M. **Psicologia e direitos humanos:** educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005. p. 13-37.

SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. CONANDA. Brasília, 2006

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉ-GAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. **Políticas públicas em educação:** uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011. p. 229-243.

VICENTIN, M. C. Os “vulneráveis”: a patologização dos jovens em situação de vulnerabilidade. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010. p. 41-56.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 21, n. 71, Jul 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em 23 Mai 2011. doi: 10.1590/S0101-73302000000200002.

_____. **Psicologia pedagógica:** um curso breve. Buenos Aires, Aique, 2001b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7 ed. São Paulo: Ícone, 2001a. (p – 103-117)

VOLPI, M. (Org.). O adolescente e o ato infracional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOSKY, L. S. A transformação socialista do homem. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>> Acesso em 21 maio 2011.

ANEXO 1- CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**Fundação Universidade
Federal de Rondônia – UNIR**



Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU

Porto Velho, 17 de junho de 2010
Carta 020/2010/CEP/NUSAU
Da: Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
Para: Elisângela Sobreira de Oliveira
Assunto: Parecer Ético
FR: 325505
CAAE: 0003.0.047.000-10

Informo-lhe que o projeto de pesquisa de sua autoria "*Os desafios da escolarização de adolescentes em conflito com a lei*" **foi aprovado** em reunião do Comitê de Ética realizada em 16/06/2010. Por consequência, o estudo poderá ser imediatamente iniciado.

Outrossim, esclareço que este Comitê deve ser informado do andamento da investigação, bem como receber cópia do relatório final, quando de sua conclusão.

Atenciosamente,

Prof.ª Ms. Lucinda Maria Dutra de S. Moreira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa NUSAU/UNIR
Ord. Port. 260/GR/2010

APÊNDICE 1- ROTEIRO ENTREVISTA COM EDUCADORES

Data:

Local:

Entrevistado (a):

Idade:

Tempo de atuação na função:

Formação:

1) Conte-me sobre como foi que você se tornou um profissional que trabalha em uma Unidade de internação. (formação, processo de escolha da profissão).

2) O que significa trabalhar em uma Unidade Socioeducativa para você?

3) Você recebeu algum curso de formação ou preparo para assumir esta função? Se sim, como você percebe o objetivo ou o que você conseguiu aprender no que diz respeito ao conteúdo durante este tempo? Se não, como você faz para desempenhar sua função?

4) Que tipo de atendimento são desenvolvidos nesta Unidade?

5) Há alguma atividade voltada para a escolarização? Como é desenvolvida e por quem?

6) Há alguma atividade profissionalizante? Como é desenvolvida? Por quem?

7) Há relação ou algum tipo de contato entre a Unidade e as escolas? Como você percebe esta interação?

10) Você faria alguma mudança que acredita que traria melhorias ao atendimento ao adolescente no que diz respeito ao cumprimento da medida socioeducativa? E na escolarização?

11) Quais as dificuldades que você percebe na realização do trabalho? E quanto à escolarização?

12) O que te motiva a continuar trabalhando na Unidade?

13) Você gostaria de contribuir com mais alguma informação?

APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETORES

1) Dados pessoais do entrevistado:

- a) Motivação para trabalhar com adolescente infrator
- b) Formação Acadêmica
- c) Formação para a função
- d) Tempo de atuação na função
- e) Idade
- f) Sexo

2) Aspectos históricos e legais da Unidade

- a) Quando foi implantada a Unidade?
- b) Como ocorreu?
- c) Qual os órgãos gestores da Unidade? Que tipo de ajuda/apoio fornecem?
- d) O que regulamenta o funcionamento da Unidade? (Regimento? Projeto?)
- e) (Solicitar acesso).

3) Recursos Humanos

- a) Qual a equipe que atua na Unidade e quais as atribuições de cada profissional?
- b) Qual a carga horária de trabalho e o sistema de jornada?
- c) A quais secretarias pertencem os funcionários do quadro da Unidade? Há rotatividade ou permanência?
- d) Existe programa de formação e capacitação profissional específica para os profissionais da Unidade? Quem o realiza? Qual a periodicidade?

4) Escolarização

- a) Todos os adolescentes estudam?
- b) Qual a articulação das Unidades com as escolas?
- c) Como é feita a inclusão na escola formal?
- d) Quais as dificuldades no atendimento a esse direito aos adolescentes?
- e) Que modalidades de ensino são oferecidas aos adolescentes? Elas atendem às necessidades educacionais deles?
- f) Eles podem ser inseridos no ensino regular em qualquer época do ano?

5) Outras questões

- a) O que pensa das medidas implantadas a partir das determinações do ECA?
- b) Que sugestões faria para o aperfeiçoamento do atendimento aos adolescentes em privação de liberdade?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO ENTREVISTA COM OS/AS ADOLESCENTES

I- Identificação

Data de Nascimento:

Sexo:

1) Conte-me um pouco da sua vida antes de você ter que cumprir medida socioeducativa.

2) Como é o relacionamento com a sua família, conte-me um pouco sobre ela:

Com quem você mora?
Quantas pessoas moram na mesma casa?

3) Antes de você cometer a infração você estava estudando?

2. Se não, em que série parou? Por qual motivo?
3. Repetiu de ano? Quanta vezes? Em que séries?
4. Você já tentou voltar a escola? Como foi?
5. Você gostaria de voltar a estudar? Por quê?

4) Qual foi a causa de você ter sido detido?

➤ É a primeira vez que isto acontece? Se não, em que outras situações?

5) O que você mais gosta (va) na escola?

6) O que você menos gosta (va) na escola?

7) Como era/é seu relacionamento com os profissionais da educação na escola? E com os colegas?

10) Existe alguém que te ajuda nos estudos?

11) Você faria mudanças nos procedimentos adotados com os adolescentes que cometem alguma infração? Quais?

12) E nas escolas, o que você acha que precisaria mudar para que você pudesse ter sucesso nos estudos?